ÉTUDE DE LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES DE CÉGEP

Ou
L'autre cégep

RÉGINALD GRÉGOIRE
GASTON TURCOTTE
GUY DESSUREAULT

Québec

Collection
Études et
réflexions
sur l'enseignement
collégial
1985-1986

86-05365/

Étude de la pratique professionnelle des enseignants et des enseignantes de cégep

ou

L'autre cégep

- Réginald Grégoire
- Gaston Turcotte
- Guy Dessureault

Décembre 1985
Conseil des collèges

© Gouvernement du Québec 1986

Dépôt légal : premier trimestre 1986
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

ISSN 0831-1897
ISBN 2-550-12941-5

AVERTISSEMENT

Le Conseil des collèges est heureux de publier le rapport d'une recherche effectuée, au cours du printemps 1985, auprès de quelque deux cents enseignants du réseau collégial public, dont 23 étaient responsables de la coordination d'un département.

Intitulé « Étude de la pratique professionnelle des enseignants et des enseignantes de cégep », ce rapport de recherche présente le cégep tel que le voient et le vivent ceux qui y enseignent. Et c'est ainsi que ces derniers nous révèlent « l'autre cégep », un milieu de vie souvent différent du cégep officiel.

On constatera à la lecture du rapport la complexité et la diversité des fonctions exercées par l'enseignant d'aujourd'hui et la méconnaissance qu'on a de cette profession quand on la restreint à la prestation des cours. Le chapitre IV du rapport est particulièrement éloquent à cet égard bien qu'il risque, par ailleurs, de décevoir ceux et celles qui voudraient y puiser des arguments pour alimenter leurs thèses favorites. Notons, toutefois, qu'une annexe statistique sera publiée dans quelques semaines qui fournira beaucoup d'informations sur les diplômes, les années d'expérience et de scolarité, les charges d'enseignement des enseignants et des enseignantes à temps complet des 46 cégeps du Québec.

Ce rapport est publié sous la signature de ses auteurs qui en assument ainsi la responsabilité professionnelle. En le publiant dans la collection « Études et réflexions sur l'enseignement collégial », le Conseil estime que ce rapport peut nourrir la réflexion de tous ceux que la qualité de vie du milieu collégial intéresse.

Lucien Lelièvre
Secrétaire du Conseil

REMERCIEMENTS

Une étude telle que celle-ci exige la participation d'un si grand nombre de collaborateurs, et de collaborateurs si divers, que le titre d'« auteur » ne peut être porté qu'avec beaucoup de modestie. Et une grande reconnaissance.

Nos remerciements s'adressent en tout premier lieu au comité « ad hoc« [1] qui, avec le secrétaire du Conseil des collèges, a précisé les objectifs et le cadre de cette étude et en a suivi le déroulement. Ils s'adressent également, avec une pareille reconnaissance, à toutes les personnes dont le nom est mentionné ci-après, de même qu'à plusieurs autres qui travaillent aux ministères de l'Éducation ou de l'Enseignement supérieur[2], dans différents cégeps, au Conseil des collèges ou ailleurs.

C'est grâce à la disponibilité et aux efforts de ces collaborateurs multiples, dans des domaines tels que l'informatique, l'administration, le secrétariat, la documentation et la recherche, qu'il a été possible de résoudre en un an à peine les nombreux problèmes que pose la réalisation d'une étude comme celle-ci.

Au moment de mettre le point final à ce travail, nous avons évidemment aussi une pensée toute spéciale pour les 201 enseignants qui, dans 19 cégeps différents, nous ont accueillis avec tant d'affabilité et ont participé avec tant d'empressement. La collaboration qu'ils ont apportée n'a pas de prix.

Nous espérons que tous apprécieront, à leur tour, les résultats de la confiance et du soutien qu'ils nous ont accordés.

R. G.

(1) Le nom de ses membres figure ci-après.

(2) On nous permettra de citer en particulier monsieur Yves Michaud qui, à plusieurs reprises et sur divers points, a fourni une collaboration diligente.

LES PERSONNES ET ORGANISMES ASSOCIÉS DE PLUS PRÈS À L'ÉTUDE

COMITÉ « AD HOC »

- Mme Jeanne L. Blackburn, présidente du Conseil des collèges (remplacée par M. Yvon Morin au début de septembre 1985)
- Mmes Mildred Eisenberg, Nicole Paquin et Bibiane Plourde
- MM. Serge Hainault, Claude Laberge et Yves Mongeau
- M. Lucien Lelièvre, secrétaire du Conseil des collèges

ÉQUIPE DE RECHERCHE

- Réginald Grégoire, coordonnateur[1]
- Gaston Turcotte, Louise Sylvain (jusqu'en juin 1985) et Guy Dessureault

COLLABORATEURS

- Pierre Côté, Claude Gauthier, Jean-Pierre Gosselin, Charles Larochelle, Bertrand Simpson et Denis Thiboutot

SECRÉTARIAT

- Lucille Bélanger, Claudette Gosselin et Jocelyne Pouliot (qui a assuré la dactylographie de l'ensemble du présent rapport)

TRAITEMENT INFORMATIQUE

- Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires (LABRAPS) de l'Université Laval et Service régional d'admission du Montréal métropolitain (S.R.A.M.)

(1) Et, à ce titre, responsable au secrétaire du Conseil.

« ... La tâche n'est point de contempler
ce que nul n'a encore contemplé,
mais de méditer comme personne
n'a encore médité sur ce que tout le monde
a devant les yeux ».

SCHOPENHAUER

TABLE DES MATIÈRES

AVERTISSEMENT III
REMERCIEMENTS V
EXERGUE VII
TABLE DES MATIÈRES IX
LISTE DES TABLEAUX ET DES GRAPHIQUES XI
PRÉCISIONS TERMINOLOGIQUES ET CONVENTIONS XV
PRÉSENTATION 1
A) L'effet d'une conjoncture 1
B) L'orientation générale de l'étude 1
C) Le rapport 2

CHAPITRE I: PROBLÉMATIQUE ET MÉTHODOLOGIE 3

1. PROBLÉMATIQUE 3
   A) Délimitation générale du sujet 4
   B) Choix des champs et des dimensions 4
   C) Déploiement des dimensions 5
   D) Préoccupations particulières 5
2. MÉTHODOLOGIE 5
   A) Le type de recherche 5
   B) Une option pour l'entrevue individuelle 6
   C) L'instrument de base et les documents d'appoint 6
   D) Le déroulement des entrevues 7
   E) La vérification et le traitement des données 10

CHAPITRE II: POPULATION VISÉE ET ÉCHANTILLON RETENU 13

1. LA POPULATION GLOBALE VISÉE 13
   A) Origine des données 13
   B) Quelques caractéristiques personnelles et socio-éducatives de la population visée 14
2. LE CHOIX D'UN ÉCHANTILLON 19
   A) L'identification des cégeps 19
   B) Le choix des enseignants 21
3. CARACTÉRISTIQUES DE BASE DES ENSEIGNANTS INTERVIEWÉS 22
   A) Secteur et sexe 22
   B) Langue d'enseignement 22
   C) Années d'expérience 22
   D) Scolarité reconnue 25
   E) Statut 25
   F) Expérience de travail à l'extérieur de l'enseignement 25
   G) Diplômes en début de carrière dans l'enseignement et acquis depuis 26
4. REPRÉSENTATIVITÉ DE L'ÉCHANTILLON RÉEL 28
   A) Les cégeps retenus 28
   B) Les enseignants interviewés 28
   C) La proportion retenue 30

CHAPITRE III: REVUE DES ÉTUDES ANTÉRIEURES 31

1. LES THÈMES TRAITÉS PAR LES ÉTUDES SUR L'ENSEIGNANT EN GÉNÉRAL 32
   A) La tâche 32
   B) La satisfaction au travail 33
   C) L'hétérogénéité du corps professoral 34
   D) L'approche pédagogique et la relation maître-élève 35
   E) L'innovation et la recherche pédagogique 36
   F) Les ressources pédagogiques 37
   G) Les rapports interpersonnels 38
   H) Le perfectionnement 38
2. CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTS DE CERTAINES DISCIPLINES OU SPÉCIALISATIONS 40
   A) Les enseignants de philosophie 40
   B) Les enseignants de français 40
   C) Les enseignants d'autres disciplines ou spécialisations 41

CHAPITRE IV: QUE FAIT UN ENSEIGNANT DE CÉGEP? 43

INTRODUCTION 43

1. LES OCCUPATIONS COURANTES 44
   A) Approche utilisée 44
   B) Identification des occupations 44
   C) Partage du temps entre les diverses occupations professionnelles 48
2. LES PRÉOCCUPATIONS 53

CHAPITRE V: LE LIEU ET LE MILIEU DE LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE 55

INTRODUCTION 55

1. LES SERVICES À L'ENSEIGNANT ET LES RESSOURCES POUR L'ENSEIGNEMENT 55
A) Les services à l'enseignant 56
B) Les ressources pour l'enseignement 58

2. LES RAPPORTS ENTRE L'ADMINISTRATIF ET LE PÉDAGOGIQUE 62
A) Les aspects contrôlés 62
B) La commission pédagogique 63
C) L'impact de diverses mesures d'ordre administratif 64
D) Les échanges entre les enseignants et les administrateurs 66

3. L'ENSEIGNANT ET SES COLLÈGUES 69
A) Les rapports entre enseignants à l'intérieur du cégep 69
B) Les rapports entre enseignants à l'intérieur du département 70
C) La vision de l'enseignement 72
D) La vie départementale 72

4. LE PARADOXE SYNDICAL 73
A) Statut et modes de relations 74
B) Perception de l'action syndicale 75

CHAPITRE VI: LA PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DANS UN CÉGEP AUJOURD'HUI 79

INTRODUCTION 79

1. UNE CERTAINE FACE DE L'ENSEIGNEMENT 79
A) Préparation 79
B) Prestation 80

2. CONCEPTION ET PRATIQUE DE L'ÉVALUATION 83
A) Types d'évaluation 83
B) Modes d'évaluation 85
C) Politique de l'évaluation 86
D) « Philosophie » de l'évaluation 87

3. COMPORTEMENT PÉDAGOGIQUE 87
A) Les formules pédagogiques privilégiées et le contexte de leur utilisation 88
B) Des rencontres avec les étudiants 90

4. L'ÉTUDIANT EN CAUSE 94
A) De certaines caractéristiques des cégépiens 94
B) L'étudiant: un déterminant de l'acte pédagogique 96

5. LE PERFECTIONNEMENT 97
A) La réalité 97
B) Les considérations 100

CHAPITRE VII: L'INSPIRATION DE LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE 105

INTRODUCTION 105

1. ORIENTATIONS, PRIORITÉS ET « ENGAGEMENT » DE L'ENSEIGNANT 105
A) Orientations 105
B) Priorités 108
C) « Engagement » 109

2. INSATISFACTION 110
A) Sa « situation » 110
B) Les lieux de l'insatisfaction 111
C) L'inconfort de la situation présente 114

CHAPITRE VIII: DE CERTAINES DIFFÉRENCES ENTRE LES ENSEIGNANTS 115

INTRODUCTION 115

1. L'INDIVIDUALISATION DE LA PRATIQUE 115
A) Suivant le secteur 116
B) Suivant le nombre d'années d'expérience 117
C) Suivant la langue d'enseignement 118
D) Suivant le sexe 118

2. LA SUPRÉMATIE DU CONTENU 119

3. LA DIVERSIFICATION DU DYNAMISME 120
A) Suivant le secteur 120
B) Suivant la scolarité 122

4. LA SATISFACTION AU TRAVAIL 122
A) Suivant le secteur 122
B) Suivant le sexe 122
C) Suivant la langue d'enseignement 122

CHAPITRE IX: TOUT COMPTE FAIT 125

1. LE CÉGEP DES ENSEIGNANTS 125
A) De l'institution à la cellule 125
B) Le règne de l'officieux 127
C) Impasse « 1 » 127

2. L'ENSEIGNANT DE CÉGEP 128
A) Expérience et force de l'âge 128
B) Un dispensateur de cours 128
C) Trois attitudes fondamentales 129
D) Impasse « 2 » 131

3. L'ENSEIGNANT AUTRE DE L'AUTRE CÉGEP 131
A) Des malaises qui s'entrecroisent 131
B) Un approfondissement nécessaire 132
C) Un avenir possible sous la lumière de deux regards 133

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 135

LISTE DES TABLEAUX ET DES GRAPHIQUES

TABLEAU 1
La pratique professionnelle des enseignants de cégep: vue d'ensemble des champs et des dimensions retenus 3

TABLEAU 2
Aperçu des principaux documents préparés en relation avec la réalisation des entrevues..... 7

TABLEAU 3
Répartition des premiers enseignants sélectionnés selon qu'ils ont participé à une entrevue ou qu'ils ont été remplacés..... 8

TABLEAU 4
Raisons de la non-participation à une entrevue d'enseignants qui ont été sélectionnés 8

TABLEAU 5
Cas de remplacement par rapport à l'échantillon initial, selon certaines caractéristiques..... 9

TABLEAU 6
Aperçu des principaux documents préparés en relation avec l'analyse et l'interprétation des données 10

TABLEAU 7
Contenu des rapports statistiques sur les enseignants à temps complet, permanents et non-permanents, commandés dans le cadre de la présente étude. Année scolaire 1983-1984 14

TABLEAU 8
Enseignants permanents et non-permanents à temps complet répartis selon le sexe et le secteur. 1983-1984 15

TABLEAU 9
Enseignants qui enseignent dans une discipline répartis selon le groupe de disciplines dans lequel ils enseignent et le sexe. 1983-1984.... 15

TABLEAU 10
Enseignants qui enseignent dans une spécialisation répartis selon le groupe de spécialisations dans lequel ils enseignent et le sexe. 1983-1984..... 16

TABLEAU 11
Répartition des enseignants selon le secteur d'enseignement, le sexe et le nombre d'années d'expérience reconnues. 1983-1984..... 16

TABLEAU 12
Enseignants qui enseignent dans une discipline répartis selon le groupe de disciplines dans lequel ils enseignent et le nombre d'années d'expérience reconnues. 1983-1984..... 17

TABLEAU 13
Enseignants qui enseignent dans une spécialisation répartis selon le groupe de spécialisations dans lequel ils enseignent et le nombre d'années d'expérience reconnues. 1983-1984..... 17

TABLEAU 14
Enseignants répartis selon le secteur d'enseignement, le sexe et la langue d'enseignement du cégep où ils enseignent. 1983-1984..... 18

TABLEAU 15
Enseignants répartis selon la langue d'enseignement du cégep où ils enseignent, le sexe et les années d'expérience reconnues. 1983-1984..... 19

TABLEAU 16
Les 19 cégeps retenus, répartis selon la région d'implantation, la langue d'enseignement et la taille..... 20

TABLEAU 17
Composition de l'échantillon des enseignants interviewés, selon le secteur et le sexe 22

TABLEAU 18
Répartition des enseignants interviewés selon le secteur, le sexe et les années d'expérience reconnues 23

TABLEAU 19
Répartition des enseignants interviewés selon le secteur, le sexe et les années d'expérience réelles 23

TABLEAU 20
Répartition des enseignants interviewés selon leurs années d'expérience dans l'enseignement dans un cégep 24

TABLEAU 21
Répartition des enseignants interviewés selon leur nombre moyen d'années d'expérience dans l'enseignement dans un établissement scolaire autre qu'un cégep 24

TABLEAU 22
Répartition des enseignants interviewés selon la scolarité reconnue 25

TABLEAU 23
Répartition des enseignants interviewés selon leur expérience de travail à l'extérieur de l'enseignement 25

TABLEAU 24
Répartition des enseignants interviewés selon le nombre d'années d'expérience de travail effectuées à l'extérieur de l'enseignement 25

TABLEAU 25
Diplômes détenus en début de carrière dans l'enseignement ou acquis depuis par les enseignants interviewés, selon le genre de diplôme considéré 26

TABLEAU 26
Enseignants interviewés répartis selon le diplôme détenu en début de carrière dans l'enseignement et les diplômes acquis par eux depuis 26

TABLEAU 27
Comparaison entre la population des enseignants des 46 cégeps et celle des 19 de l'échantillon, selon le secteur et le sexe 28

TABLEAU 28
Comparaison (en %) entre la population totale visée et l'échantillon des enseignants interviewés, selon le secteur et le sexe 29

TABLEAU 29
Comparaison entre la population des groupes de disciplines et de spécialisations de la population totale et la population équivalente parmi les enseignants interviewés 29

TABLEAU 30
Comparaison (en %) entre la population totale visée et l'échantillon des enseignants interviewés, selon la langue d'enseignement, le statut et les années d'expérience et de scolarité reconnues 30

TABLEAU 31
Hiérarchie des critères utilisés pour la détermination de la tâche de l'enseignant au collégial (Carlos, 1974) 33

TABLEAU 32
Occupations professionnelles de relatif libre choix de l'enseignant de cégep 45

TABLEAU 33
Que fait un enseignant de cégep ? 47

TABLEAU 34
Occupations ayant un caractère professionnel, mais non incluses à l'intérieur de la pratique professionnelle régulière de l'enseignant de cégep 47

TABLEAU 35
Au cours d'une journée déterminée d'enseignement, temps consacré par les enseignants à la pratique de leur profession, selon les occupations qui la définissent 49

TABLEAU 36
Durée de l'étalement des occupations des enseignants interviewés au cours d'une journée d'enseignement 50

TABLEAU 37
Jours d'enseignement comme tels prévus à l'horaire des enseignants interviewés 50

TABLEAU 38
Évaluation du temps consacré par les enseignants à la pratique de leur profession, selon cinq des occupations qui la définissent 50

TABLEAU 39
Au cours d'un mois déterminé, temps consacré par les enseignants à la pratique de leur profession, selon certaines des occupations qui la définissent 51

TABLEAU 40
Intérêt que prennent les enseignants à certaines occupations dites de relatif libre choix 53

TABLEAU 41
Intérêt que prennent les enseignants à certaines occupations hors pratique professionnelle 53

TABLEAU 42
Aspects de leur travail pour lesquels les enseignants ont recours à des services spécialisés 56

TABLEAU 43
Principaux services spécialisés auxquels les enseignants ont recours pour la préparation de leur enseignement et la production de documents 56

TABLEAU 44
Documents utilisés dans le cadre d'une activité d'enseignement 59

TABLEAU 45
Lacunes ou contraintes qui nuisent à l'utilisation dans l'enseignement de documents jugés nécessaires 59

TABLEAU 46
Lacune ou contrainte rencontrée selon les types de documents jugés nécessaires dans l'enseignement 60

TABLEAU 47
Nombre et moyenne des lacunes ou contraintes mentionnées par les utilisateurs de documents, selon le type de documents 61

TABLEAU 48
Appréciation de la difficulté à utiliser certains équipements jugés nécessaires dans l'enseignement, selon les lieux où ces équipements sont habituellement utilisés 61

TABLEAU 49
Orientation de la satisfaction des enseignants, selon les catégories de ressources mises à leur disposition 61

TABLEAU 50
Aspects sur lesquels l'administration du cégep exerce un contrôle 62

TABLEAU 51
Opinion des enseignants sur l'importance de la commission pédagogique 63

TABLEAU 52
Insatisfaction des répondants face à diverses composantes physiques de leur environnement professionnel 65

TABLEAU 53
Influence négative de l'environnement physique sur divers aspects de la vie professionnelle des répondants 66

TABLEAU 54
Échanges des répondants avec des membres de l'administration de leur cégep 67

TABLEAU 55
Échanges personnels des répondants avec l'administration selon qu'ils sont coordonnateurs d'un département ou non 68

TABLEAU 56
Ensemble des échanges des répondants avec l'administration selon qu'ils sont coordonnateurs d'un département ou non 68

TABLEAU 57
Catégories de collègues composant surtout le cercle des relations professionnelles des enseignants 69

TABLEAU 58
Objectifs des échanges entre collègues 70

TABLEAU 59
Sujets à l'ordre du jour de la dernière assemblée départementale à laquelle ont assisté les répondants 70

TABLEAU 60
Sujets discutés personnellement par les répondants avec leur coordonnateur de département 71

TABLEAU 61
Champs d'influence syndicale qualifiée 76

TABLEAU 62
Préparation antérieure ou concomitante 79

TABLEAU 63
Activités préparatoires durant la présente session 80

TABLEAU 64
Modifications au « cadre » de l'enseignement. 81

TABLEAU 65
Considérations à l'origine des modifications 81

TABLEAU 66
Nombre de cours différents donnés par semaine 82

TABLEAU 67
Types de cours 82

TABLEAU 68
Répartition des cours en théoriques et pratiques et suivant leur fréquence par semaine ... 82

TABLEAU 69
Nombre d'étudiants et d'individus par enseignant 83

TABLEAU 70
Pourcentage de la note de l'étudiant attribué suivant tel type d'évaluation 84

TABLEAU 71
Type d'évaluation et nombre d'années d'enseignement 84

TABLEAU 72
Sélectionneurs du type d'évaluation 84

TABLEAU 73
Modes d'évaluation 85

TABLEAU 74
Modes d'évaluation suivant le secteur 85

TABLEAU 75
Politique personnelle de l'évaluation 86

TABLEAU 76
Avantages de l'évaluation pour l'enseignant et pour l'étudiant 87

TABLEAU 77
Formules pédagogiques privilégiées 88

TABLEAU 78
Objectifs visés dans l'utilisation des formules pédagogiques 88

TABLEAU 79
Justifications contextuelles du choix de ces formules 88

TABLEAU 80
Objet de décisions conjointes avec les étudiants 89

TABLEAU 81
Innovations pédagogiques 90

TABLEAU 82
Motivation pour les innovations pédagogiques 90

TABLEAU 83
Objet des rencontres avec les étudiants..... 91

TABLEAU 84
Objectifs que les enseignants poursuivent dans leurs rencontres avec des étudiants 92

TABLEAU 85
Pourcentage des répondants ayant 128 étudiants et plus au début du semestre et au moment des entrevues..... 96

TABLEAU 86
Répondants engagés dans une activité de perfectionnement, suivant le secteur, le sexe, l'expérience, la scolarité et la langue d'enseignement..... 98

TABLEAU 87
Répartition des activités de perfectionnement . 98

TABLEAU 88
Répartition des activités de perfectionnement choisies selon le type d'activités et le domaine de perfectionnement..... 99

TABLEAU 89
Objectifs poursuivis par les répondants engagés dans une activité de perfectionnement..... 99

TABLEAU 90
Justification du perfectionnement selon les répondants qui se sont exprimés sur le sujet 101

TABLEAU 91
Facilités consenties par le cégep aux répondants engagés dans une activité de perfectionnement..... 102

TABLEAU 92
Motivations à l'origine du choix d'enseigner 106

TABLEAU 93
Quelques caractéristiques conjoncturelles de l'enseignement et de l'enseignant 107

TABLEAU 94
Objet et degré d'attachement 109

TABLEAU 95
Hiérarchie des appartenances 109

TABLEAU 96
Raisons de rester ou de partir 110

TABLEAU 97
Sujets des échanges entre les enseignants et l'administration 112

TABLEAU 98
Des améliorations souhaitées en ressources... 112

TABLEAU 99
Des conflits internes au département..... 114

TABLEAU 100
Sujets discutés personnellement avec le coordonnateur du département au cours du dernier mois 117

TABLEAU 101
Situation existant en relation avec l'un ou l'autre des cours donnés par les répondants, suivant le secteur..... 121

TABLEAU 102
Documents utilisés par les répondants, selon le secteur, dans le cadre de l'activité d'enseignement..... 121

TABLEAU 103
Modes d'évaluation suivant le secteur 121

TABLEAU 104
Pourcentage des répondants inscrits dans divers types d'activités de perfectionnement, suivant le secteur..... 122

LISTE DES GRAPHIQUES

GRAPHIQUE 1
Diplômes détenus en début de carrière..... 27

GRAPHIQUE 2
Diplômes obtenus depuis..... 27

GRAPHIQUE 3
Intérêt porté aux activités syndicales 76

GRAPHIQUE 4
Objet et degré d'attachement 108

PRÉCISIONS TERMINOLOGIQUES ET CONVENTIONS

Abréviations

Elles sont peu nombreuses ou couramment admises (comme c'est le cas pour « cégep », au lieu de « collège d'enseignement général et professionnel »).

Ici ou là, on trouvera « S.R. » pour « sans réponse » ou « N.S.P. » pour « ne s'applique pas ». Aussi, certains mots ont été abrégés. Quant aux quelques sigles possiblement peu connus qui sont utilisés, leur signification complète est donnée au moins une fois, lors de leur première utilisation.

Arrondissement des pourcentages

Même si ce ne fut pas sans hésitation, le désir de précision du chercheur entrant ici en conflit avec son désir d'une communication qui soit la plus limpide possible avec son lecteur éventuel, les pourcentages ont été, sauf dans quelques cas, arrondis, soit à l'unité supérieure (si 0,50 ou plus), soit à l'unité inférieure dans les autres cas. Toutefois, dans le cas de très petits nombres, équivalant à un pourcentage inférieur à 0,50 %, on a retenu 1 % plutôt que 0 %.

En conséquence, le total (soit des colonnes, soit des lignes) est parfois légèrement supérieur ou inférieur à 100 %, même si, pour empêcher toute confusion possible avec d'autres nombres, c'est toujours ce pourcentage qui apparaît dans les tableaux.

Discipline et spécialisation

Ces deux termes sont au coeur du rapport. Même s'ils ont une signification très précise, celle-ci n'est peut-être pas toujours évidente, même pour ceux qui connaissent bien le milieu des cégeps.

La difficulté provient du fait que cette étude a voulu coller le plus possible aux deux secteurs d'enseignement qui existent dans les cégeps : le secteur général et le secteur professionnel. Or, dans une étude sur les enseignants, avec les données actuellement disponibles, il est impossible dans certains cas (en philosophie ou en psychologie par exemple) de savoir à quel secteur appartiennent les étudiants à qui l'enseignant enseigne. En effet, tous les étudiants du professionnel suivent aussi des cours de philosophie et un certain nombre des cours de psychologie. La division en deux secteurs, claire au niveau des étudiants, ne l'est pas autant à celui des enseignants.

C'est dans ce contexte qu'il faut situer l'emploi des termes « discipline » et « spécialisation ».

Fait partie du *secteur des disciplines* tout enseignant qui enseigne l'une ou l'autre des 40 disciplines dont la liste (donnée ci-après) figure au début de l'édition 1983-1984 des Cahiers de l'enseignement collégial.

Dans le *secteur des spécialisations*, la situation est un peu plus complexe. En effet, dans les Cahiers, il n'est question que de « programmes professionnels », ce qui ne constitue manifestement pas un concept équivalent à celui de « discipline ». L'utilisation du terme « spécialisation », qui correspond habituellement à un ensemble de programmes fortement apparentés (v.g. Techniques infirmières, Aéronautique ou Électrotechnique), cherche à créer cette équivalence. Vue dans cette perspective, la spécialisation, tout comme la discipline, correspond à une certaine organisation « naturelle » des contenus en relation avec un domaine donné de connaissances (celles-ci étant plutôt appliquées ou d'ordre pratique dans le cas de la spécialisation et d'ordre spéculatif ou théorique dans celui de la discipline) ou à une approche particulière face à la réalité (qu'il s'agit de maîtriser concrètement, de transformer, d'aménager, de maintenir en état ou de développer). Fait donc partie du secteur des spécialisations tout enseignant dont l'enseignement se situe à l'intérieur de l'un ou de l'autre des ensembles de programmes professionnels apparentés dont on trouve la liste au début des Cahiers de l'enseignement collégial[1].

À la lumière de ces précisions, on saisit que, si l'enseignant dans une discipline enseigne dans les secteurs général et professionnel (quoique surtout dans le premier), il est rare qu'il en soit ainsi pour l'enseignant dans une spécialisation. En conséquence, si le fait d'enseigner dans une spécialisation équivaut à un enseignement au secteur professionnel, le fait d'enseigner dans une discipline n'équivaut pas à un enseignement au secteur général.

(1) Ainsi, par exemple, la série des programmes 410.00 (Techniques administratives) constitue une spécialisation qui comprend les programmes « Marketing », « Personnel », « Finance », « Gestion industrielle », « Assurance-vie », « Transport », « Administration générale » et « Assurances générales ». Dans d'autres cas cependant, tel « Arts plastiques » (511.01), la spécialisation et le programme se confondent.

Le rapport emploie aussi, en divers endroits, les expressions « groupe de disciplines » et « groupe de spécialisations ». En termes administratifs, ces groupes correspondent aux centaines (série des 100, série des 200, etc.) dans la nomenclature officielle des disciplines ou des programmes professionnels. Dans le cas de ces derniers ou, plus exactement dans la perspective de ce rapport, dans le cas des spécialisations, la terminologie est normalisée. Les six groupes reconnus de spécialisations sont les suivants: Techniques biologiques, Techniques physiques, Techniques humaines, Techniques de l'administration, Arts et Lettres. Par ailleurs, dans le secteur des disciplines, la terminologie retenue ici est la suivante:

- *Biologie et éducation physique*, pour biologie, techniques de la santé et éducation physique.
- *Mathématiques et sciences*, pour mathématiques, chimie, physique, géologie et sciences graphiques.
- *Sciences humaines*, pour géographie, histoire, civilisations anciennes, philosophie, humanities, psychologie, pédagogie, sciences de la religion, anthropologie, économique, science politique et sociologie.
- *Sciences administratives*, pour administration.
- *Arts*, pour arts plastiques, esthétique et histoire de l'art, cinéma, musique et théâtre.
- *Langues et littérature*, pour français (langue et littérature), français (langue seconde), anglais (langue et littérature), anglais (langue seconde), espagnol, italien, allemand, russe, hébreu, yiddish, chinois, langues autochtones, langues anciennes et arabe.

Emploi du féminin

Pas plus dans ce rapport que dans la plupart des autres qui circulent, nous n'avons trouvé de solution satisfaisante concernant l'emploi du féminin. En pratique, nous avons habituellement respecté l'usage voulant que le masculin puisse s'appliquer aussi bien aux femmes qu'aux hommes. Cette précision vaut d'une façon toute particulière pour le terme « enseignant », que nous avons utilisé dans son sens générique. Toutefois, dans le titre du rapport et, de temps à autre dans le texte, nous avons tenu à employer aussi le féminin.

Enseignant permanent et enseignant non-permanent à temps complet

Il n'est question dans cette étude que des enseignants dont le statut d'emploi est celui de « permanent » ou de « non-permanent à temps complet ». Les « chargés de cours », les « remplaçants » et les « non-permanents à temps partiel » n'ont, à regret, pas pu être intégrés. Une autre restriction doit être signalée: aucun enseignant, même permanent, qui, au cours de la session d'hiver 1985, ne donnait pas au moins une période d'enseignement par semaine n'a été rencontré en entrevue. Par ailleurs, les enseignants mis en disponibilité, par définition permanents, font partie de la population considérée.

C'est à la lumière de ces précisions qu'il faut comprendre l'expression « population totale » — ou d'autres expressions similaires — utilisée dans ce rapport.

Maintien de quelques termes courants

Depuis quelques années, l'Office de la langue française a statué de manière précise sur l'emploi de plusieurs termes dans le domaine de l'éducation. Récemment, à partir de ces décisions, le ministère de l'Éducation a même publié un répertoire très utile (Ministère de l'Éducation, 1985).

Le présent rapport s'efforce, autant que possible, d'utiliser la terminologie recommandée. Toutefois, compte tenu du caractère du présent document[1] et du fait que l'emploi de certains des termes proposés aurait, dans les circonstances, été artificiel ou peu approprié, il a été décidé de maintenir, à l'occasion ou tout au long du texte, les termes suivants:

- Cours de concentration, plutôt que cours de champ d'études.
- Enseignant, plutôt que professeur.
- Étudiant, plutôt qu'élève.
- Niveau d'enseignement, plutôt qu'ordre d'enseignement.
- Période d'enseignement, plutôt qu'heure d'enseignement (une telle période pouvant, selon les cas, être de moins d'une heure ou avoir une durée sensiblement supérieure).
- Session, plutôt que trimestre ou semestre.

Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie

Comme la création de ce ministère a été annoncée pendant le déroulement de cette étude, en décembre 1984, il s'est avéré difficile, dans certains cas, de tirer la ligne entre ce qui devait être attribué au ministère de l'Éducation et à ce nouveau ministère. De manière générale, nous avons donc plutôt conservé le nom du ministère qui existait au moment où telle démarche a été entreprise ou tel document rédigé, même si, par la suite, certains changements sont survenus.

Quant à l'appellation elle-même de ce ministère, elle a été abrégée dans le texte en « ministère de l'Enseignement supérieur ».

(1) En effet, un rapport de recherche n'est pas un document administratif. Dans une recherche de type psychosociologique telle que celle-ci, on doit en effet tenir compte de la manière dont les renseignements ont été recueillis, du langage couramment utilisé dans le milieu où se réalise l'activité de recherche et de la liberté généralement reconnue, à l'intérieur de certaines limites, aux praticiens d'une discipline scientifique.

Nombre et pourcentage

Dans les tableaux — et exclusivement dans les tableaux —, le « nombre » (d'enseignants, de diplômes, de mentions d'une situation particulière, etc.) est habituellement représenté par un « N » majuscule.

Quant au symbole reconnu pour pourcentage (« % »), il apparaît seulement en haut des colonnes ou au début des lignes dans les tableaux, non à la droite de chaque nombre, comme c'est toujours le cas dans le texte cependant.

Profession et professionnel

Les termes « profession » et, surtout, « professionnel » sont fréquemment utilisés tout au long de ce rapport. On peut définir une profession comme étant une occupation déterminée et spécialisée par laquelle une personne tire ses moyens d'existence. C'est dans ce contexte, très général, qu'il faut d'abord comprendre le terme « professionnel » également. En retenant ces mots plutôt que d'autres, nous n'avons pas cherché à prendre position dans quelque débat que ce soit. En fait, sur le caractère professionnel de l'activité de l'enseignant, ce rapport de recherche pose beaucoup plus de questions qu'il ne fournit de réponses.

Honni soit qui mal y pense!

Voilà donc les principales précisions et conventions qui ont été retenues dans le cadre de ce rapport, par souci du lecteur certes, mais aussi, sans doute, ici ou là, pour faciliter la tâche des rédacteurs.

PRÉSENTATION

Cette étude est d'abord née d'une conjoncture; elle en a tiré son orientation première et fondamentale. Par la suite, malgré les modifications diverses qui lui ont été apportées au cours de sa réalisation, le rapport qui en rend compte a conservé le souci de ces origines. Tels sont donc les trois points sur lesquels il importe de s'arrêter dans cette brève présentation: conjoncture originelle, orientation imprimée à l'étude et contenu du présent rapport.

A) L'EFFET D'UNE CONJONCTURE

À la fin de l'été 1984, il était devenu évident que les séquelles de la crise de 1982-1983 étaient toujours omniprésentes[1]. Elles avaient même tendance, selon certains, à s'installer à demeure. Ou peut-être — on ne savait pas trop — s'agissait-il de quelque chose d'autre, d'une insatisfaction à la fois plus diffuse et davantage ramifiée, d'un malaise plus profond et plus généralisé.

Au même moment, en août 1984, suite à une demande que lui avait adressée le ministre de l'Éducation, le Conseil supérieur de l'éducation publiait un long avis sur « la condition enseignante » au primaire et au secondaire. Ce document tend, de diverses manières, à accréditer l'hypothèse du malaise multidimensionnel et de grande ampleur. Sur ce point, l'introduction est particulièrement éclairante. Selon ce Conseil, en effet, rien n'est moins vrai que l'opinion voulant que le décret tenant lieu de convention collective soit la cause première du malaise actuel de la condition enseignante. Celui-ci, affirme-t-il, est plutôt « l'aboutissement historique de causes d'origines diverses qui remontent parfois fort loin dans le temps » (p. XV).

Dans les cégeps, la condition des enseignants n'est pas alors, de l'avis de plusieurs, plus satisfaisante qu'au primaire et au secondaire. Les propos faisant état d'un malaise sérieux dans ce milieu également sont même de plus en plus nombreux et convergents. Ce qu'il convient surtout de souligner ici, c'est que ces déclarations et ces témoignages trouvent un écho croissant à l'intérieur du Conseil des collèges, un organisme qui, dans le domaine de l'enseignement collégial, exerce une mission semblable à celle du Conseil supérieur de l'éducation. Comme lui, il doit faire rapport au ministre « sur l'état et les besoins » de l'enseignement dans le domaine de sa responsabilité (Gouvernement du Québec, 1979, article 12) et il peut « faire effectuer les études et les recherches jugées utiles ou nécessaires à l'accomplissement de ses tâches » (Idem, article 13, paragraphe d).

D'un côté, donc, une situation problématique et dont on commence à réaliser qu'on la connaît peu ou mal et, de l'autre, un organisme dont l'un des rôles consiste à être attentif aux inquiétudes et aux attentes du milieu et à conseiller le ministre de l'Éducation sur les orientations qui sont les plus susceptibles d'assurer un développement cohérent et harmonieux du système d'enseignement collégial. Voilà, en bref, la conjoncture au sein de laquelle a germé, puis, en octobre 1984, a abouti l'idée d'une étude d'une certaine envergure sur la condition des enseignants des cégeps.

B) L'ORIENTATION GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE

Le contexte et les facteurs qui sont à l'origine de cette étude en éclairent le sens. Elle doit servir à saisir au-delà de l'apparence et à comprendre au-delà du déjà dit la condition des enseignants des cégeps. En réalité, comment ceux-ci vivent-ils leur activité professionnelle? Quels sont leurs principaux problèmes et quels en sont les déterminants? Où se situe le malaise, si malaise il y a?

Dès le début, il a paru souhaitable de chercher une réponse à ces interrogations à un niveau relativement concret. On parlait alors de la condition d'enseignant « en tant qu'enseignant » ou « dans ce qu'elle a de plus spécifique ». Par la suite, on a plutôt retenu l'expression plus précise de « pratique professionnelle » comme axe central.

Dans cette étude, l'attention n'est donc pas polarisée par « la crise » ou par « le malaise » considérés en eux-mêmes, dans leurs manifestations et dans leurs aspérités. Ce qui est considéré comme premier, ou même comme digne d'attention, ce n'est pas le choc social, « le grand événement historique »; ce sont plutôt et directement « les acteurs eux-mêmes, saisis dans leurs conditions d'existence concrètes » (Touraine, 1984, p. 201 et passim). Le conflit ouvert, le

(1) Crise qui, comme on s'en souvient, s'est largement cristallisée autour de trois lois très discutées dans tous les milieux, mais peut-être davantage encore dans ceux de l'enseignement, soit la loi 70 de juin 1982 « concernant la rémunération dans le secteur public », la loi 105 de décembre 1982 « concernant les conditions de travail dans le secteur public » et la loi 111 de février 1983 « assurant la reprise des services dans les collèges et les écoles du secteur public ».

malaise omniprésent sont des aboutissements avant d'être des causes. Leur compréhension véritable suppose une identification des situations et des ferments qui sont à leur origine. C'est dans cet esprit que la présente étude s'intéresse à la pratique professionnelle des enseignants de cégep à la fois telle qu'elle se présente et telle qu'elle se justifie au jour le jour, dans son « ordre » et dans sa « dispersion », dans ses cohérences et dans ses tendances à l'entropie, en bref dans sa « structure » et dans son « fonctionnement », à divers niveaux. Ainsi, compte tenu de la conjoncture et de l'état de la recherche sur les enseignants de cégep, il a paru préférable, plutôt que de s'appliquer à vérifier des hypothèses très précises, de se mettre aussi simplement que possible, quoique avec méthode et selon un cheminement rigoureux, à l'écoute des personnes en cause.

En accordant plus de place aux activités elles-mêmes qu'aux normes officielles qui président à leur « production », aux interactions de fait qu'aux descriptions de fonctions, aux insatisfactions qu'aux aspirations, en somme en privilégiant les situations plutôt que les discours qui les légitiment, les dénoncent ou les camouflent, on espérait s'assurer d'une objectivité plus facilement contrôlable, mais aussi en arriver quand même, en fin de compte, à quelques hypothèses pertinentes. Cette approche est également apparue comme susceptible d'ouvrir la voie à un échange d'un type relativement nouveau sur les enseignants, à savoir un échange qui serait marqué d'une façon toute particulière par une référence aux faits et aux contextes dans lesquels ils se situent.

C) LE RAPPORT

Ce rapport comprend essentiellement neuf chapitres. Les trois premiers introduisent et situent l'étude, les cinq suivants présentent les résultats et en proposent une analyse et le dernier tente de reprendre l'ensemble des données dans une perspective plus globale.

Les trois premiers chapitres portent respectivement sur la problématique et la méthodologie de l'étude, sur la population totale visée et l'échantillon retenu et sur une revue des études antérieures. Ils définissent les composantes de l'étude et en délimitent les frontières, exposent la démarche suivie et les méthodes adoptées, décrivent la population des enseignants de cégep dans leur ensemble et, plus spécifiquement, celle qui a collaboré à la recherche effectuée sur le terrain et, enfin, font le point sur l'état actuel des connaissances acquises en relation avec les enseignants du milieu collégial.

Dans les quatre chapitres suivants, les données recueillies auprès des enseignants sont regroupées autour de thèmes, analysées et, autant que possible, interprétées à la lumière d'un cadre de référence. Ainsi, les 13 thèmes qu'une première compréhension des données a permis de dégager sont répartis à l'intérieur de ces chapitres, eux-mêmes unifiés autour des idées centrales que sont le temps, l'espace, la matière et l'esprit. Une brève introduction placée au début de chacun de ces chapitres précise le sens et la portée de ces concepts unificateurs.

Le huitième chapitre s'appuie également sur les résultats des entrevues réalisées. Son objectif est cependant différent des précédents, en ce sens qu'il cherche à déceler ce que ces résultats révèlent de nouveau si on les rapporte à des sous-populations particulières: enseignants dans une discipline ou dans une spécialisation surtout, mais aussi hommes ou femmes et, à l'occasion, sous-populations distinguées selon d'autres variables ou regroupements de variables. Ce chapitre se montre tout spécialement attentif aux faits d'ordre psychologique ou social qui vont dans le sens de l'homogénéité et de l'hétérogénéité, de la convergence et de la divergence, de la cohérence et de la disparité.

Enfin, le dernier chapitre tente de présenter une analyse globale de ce en quoi consiste aujourd'hui la pratique professionnelle des enseignants des cégeps. Les thèmes retenus sont eux-mêmes regroupés autour de trois pôles interreliés: le premier attire l'attention sur « le cégep des enseignants » et le second sur « l'enseignant de cégep », tandis que le troisième constitue le lieu d'une interrogation sur l'avenir.

Les matériaux recueillis au cours de cette année d'étude sont si abondants que le présent rapport ne peut prétendre en donner un compte rendu complet. Sur la plupart des points, seulement ce qui a paru plus évident ou plus essentiel a pu être retenu. D'autres compilations, d'autres analyses, d'autres explicitations et, au-delà, une interprétation plus globale demeurent possibles... et souhaitables.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE ET MÉTHODOLOGIE

1. PROBLÉMATIQUE

La trame de l'activité dont rend compte ce rapport, c'est une recherche empirique sur la pratique professionnelle des enseignants (au sens où ceux-ci sont définis dans les précisions terminologiques du début). En termes concrets ou « opérationnels », à quoi pense-t-on lorsqu'on se réfère à la pratique professionnelle des enseignants?[1]

Le tableau 1, ci-contre, fournit une réponse à cette interrogation. Cette synthèse indique les champs et les dimensions à l'intérieur desquels ont été situés les domaines d'inquiétude ou de malaise concernant les enseignants de cégep et articulées les questions soulevées. Amorcée dans le sillage des préoccupations du Conseil des collèges et des multiples expressions d'opinions qui fusaient alors de tous côtés sur la condition des enseignants, cette synthèse constitue toutefois, en fait, l'aboutissement d'une réflexion conduite de façon intensive à partir de contacts et de consultations, de la lecture de divers documents sur l'organisation et le développement des cégeps et de l'étude de compilations statistiques, de rapports et de travaux de recherche déjà publiés.

Redevable à plusieurs sources, québécoises certes, mais autres aussi, cette position du problème de la pratique professionnelle des enseignants ne s'inscrit cependant à l'intérieur d'aucune théorie particulière déterminée; elle est, dans une large mesure, propre à la présente recherche. Cependant, tout au long de celle-ci, cette position devrait se préciser, s'élargir et, sur plusieurs points, donner naissance à l'une ou l'autre hypothèse, devenant ainsi de plus en plus signifiante.

TABLEAU 1

LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DE CÉGEP: VUE D'ENSEMBLE DES CHAMPS ET DES DIMENSIONS RETENUS

A. Les occupations qui composent l'activité professionnelle de l'enseignant
- — Identification
- — Agencement dans la pratique quotidienne, ainsi que durée relative de ces occupations les unes par rapport aux autres

B. L'enseignant et l'enseignement comme tel
- — Préparation
- — Prestation
- — Rencontres hors cours avec les étudiants
- — Evaluation des étudiants

C. Les soutiens logistiques dont dispose l'enseignant
- — Les activités de perfectionnement
- — Les services spécifiquement prévus
- — Les ressources didactiques disponibles pour soutenir l'enseignement
- — Les conditions matérielles et environnementales (espace, chauffage, éclairage, etc.)

D. Les relations professionnelles de l'enseignant avec l'organisation cégépienne
- — Le département
- — L'administration extra-départementale
- — La commission pédagogique ou tout autre organisme similaire
- — Le syndicat
- — Les collègues

DIMENSION TRANSVERSALE: L'évolution de l'itinéraire personnel de l'enseignant dans l'enseignement: débuts dans l'enseignement, situation actuelle et anticipation face à l'avenir

Considérée du point de vue de ses résultats, la démarche accomplie peut être décomposée en quatre étapes, chacune ayant permis de cerner un peu plus précisément que la précédente les problèmes et la portée de la recherche à réaliser. Voici un mot sur le sens de chacune de ces étapes et [illegible] qualifications qu'elles ont effectivement apportées.

(1) Quant à la dimension empirique de cette recherche, il en sera question d'une manière plus précise dans la section suivante.

A) DÉLIMITATION GÉNÉRALE DU SUJET

Assez tôt, il est apparu que, pour parvenir à des résultats valables, la recherche envisagée devait être centrée sur la pratique professionnelle de la population visée. Par voie de conséquence, compte tenu du temps alloué et des moyens disponibles, il est devenu rapidement tout aussi clair que l'on ne pourrait accorder qu'une attention très limitée à la situation et aux conditions de vie personnelles des enseignants des cégeps en dehors de leur activité professionnelle. Il a donc été décidé de limiter les renseignements de cet ordre à ceux qui étaient les plus immédiatement susceptibles de faciliter une connaissance et une compréhension critiques de l'activité professionnelle elle-même.

Le projet jugé souhaitable étant encore trop vaste, une seconde décision — que l'on peut d'ailleurs considérer comme un prolongement de la première — s'est avérée nécessaire : l'objet de cette recherche, ce sera quasi exclusivement l'enseignant en tant que professionnel inscrit dans un milieu de travail bien précis. En conséquence, cette recherche ne s'intéressera pas de façon précise aux relations de l'enseignant avec les parents des étudiants ou avec le public et, d'une manière générale, à son insertion professionnelle dans la société en dehors du cégep.

Dans le domaine proprement professionnel, il a été décidé de mettre d'abord l'accent sur une saisie de la pratique telle qu'elle se manifeste à travers des situations vécues et des préoccupations qui émergent d'une activité professionnelle avec laquelle les enseignants sont aux prises ou, tout au moins, que la plupart d'entre eux sont susceptibles de rencontrer fréquemment.

Toutefois, une fois assurée cette attention accordée à la pratique professionnelle vue comme un mode d'action ou, plus justement peut-être, comme une praxis — celle-ci signifiant notamment ce par quoi « l'homme se construit, en même temps qu'il construit la réalité » (Pinto, 1967, p. 191) —, on s'est efforcé aussi de connaître les opinions des enseignants reliées à leur activité professionnelle, voire le cheminement de leur pensée sur telle ou telle composante de leur travail. Au total, la pratique professionnelle dont il est question dans cette recherche se définit donc à la fois comme une réalité concrète et une conception, comme une action et une idée. Quant aux incohérences ou aux conflits dont l'analyse des données recueillies révélera sans doute l'existence, ils devraient se situer tantôt à l'un de ces niveaux, tantôt à l'autre, ou tantôt encore attirer l'attention sur une inadéquation entre la réalité et les conceptions.

Une telle approche implique évidemment que les enseignants feront souvent allusion aux administrateurs et aux étudiants. La recherche s'est montrée attentive à ce fait et elle a été amenée à considérer certains éléments mis de l'avant comme porteurs de signification sur la condition des enseignants. Cependant, les administrateurs et les étudiants n'ont été utilisés d'aucune façon comme voies intermédiaires ou comme « miroirs » pour mieux discerner la situation des enseignants. Même si cette façon de procéder aurait pu être utile, elle s'avérait trop onéreuse dans les circonstances. Mieux valait pousser plus avant ici la découverte sous divers angles des relations que les enseignants eux-mêmes entretiennent — ou n'entretiennent pas — avec les administrateurs et les étudiants.

B) CHOIX DES CHAMPS ET DES DIMENSIONS

Le sujet étant ainsi délimité, il devient possible d'en distinguer les « champs » et, à l'intérieur de ceux-ci, de dégager les « dimensions » qui sont les plus susceptibles de les éclairer, de les représenter, de les « opérationnaliser ».

Le premier champ distingué concerne l'extensivité de la pratique professionnelle des enseignants. Il se rapporte à toute la gamme des occupations qui composent et structurent cette pratique. À l'intérieur de ce champ, deux dimensions s'imposent à l'attention : leur identification même et leur agencement, ainsi que leur durée, dans le déroulement de la pratique professionnelle.

Le second champ, sans aucun doute le plus au centre de l'activité professionnelle, recouvre l'ensemble des relations de l'enseignant avec l'activité d'enseignement considérée dans sa spécificité. Le contenu de ce champ suscite, ici ou là, passablement de discussions. Pour notre part, il nous est apparu que ses dimensions essentielles pouvaient se ramener aux suivantes : la préparation d'un enseignement, sa prestation comme telle, les rencontres avec les étudiants en dehors des cours (ou de ce qui en tient lieu) et l'évaluation des étudiants.

Ce qu'il a été convenu d'appeler la logistique de la pratique professionnelle de l'enseignant donne lieu à l'identification d'un troisième champ. Dans ce cas également, les dimensions structurantes sont au nombre de quatre : les activités de perfectionnement prévues à l'intention des enseignants ou dont on leur favorise la réalisation, les divers services de soutien — d'ordre technique, administratif ou pédagogique — mis directement à leur disposition ou dont on leur facilite l'accès, les ressources didactiques de tous genres dont ils peuvent disposer pour soutenir ou enrichir leur enseignement et, enfin, les conditions environnementales dans lesquelles ils effectuent leur travail au cégep.

Tous les enseignants rencontrés exercent leur profession à l'intérieur d'un réseau serré d'interrelations ou, plus précisément, d'une organisation. Cette diversité de relations d'ordre professionnel avec une organisation justifie la distinction d'un quatrième champ. Comme le précise le tableau 1, ces relations s'établissent essentiellement dans cinq directions, donnant ainsi

naissance à cinq dimensions: le département, l'administration extra-départementale, la commission pédagogique (ou tout autre organisme similaire), le syndicat et les collègues.

Enfin, au-delà de ces champs, mais les recoupant et les « traversant » tous de quelque manière, une dernière dimension requiert une attention propre: il s'agit de l'évolution personnelle de l'enseignant depuis son entrée dans l'enseignement. Pourquoi y est-il venu? Qu'est-ce qui l'y retient actuellement? Veut-il y terminer sa vie active?

C) DÉPLOIEMENT DES DIMENSIONS

Une troisième étape a consisté à déployer le contenu de chacune des 16 dimensions dégagées, en précisant des « indicateurs », puis des « items« [1]. À leur tour, ceux-ci ont inspiré la formulation de questions et la préparation de « grilles » destinées à recueillir les renseignements souhaités.

Il convient de préciser que les dimensions retenues n'ont pas été considérées seulement dans leur matérialité; en effet, à cette étape de développement de la recherche, on a également tenu compte des niveaux de questionnement évoqués dans le paragraphe A. Les instruments ont donc, tel que prévu, été préparés en faisant une large place aux occupations, aux activités et aux situations, mais aussi en visant à recueillir de l'information sur l'intérêt que les occupations suscitent, les conceptions ou les justifications qui sous-tendent les activités et les insatisfactions ou les conflits que les situations vécues peuvent engendrer.

D) PRÉOCCUPATIONS PARTICULIÈRES

Deux autres préoccupations, brièvement évoquées dans les pages précédentes, ont été considérées comme devant faire l'objet d'une attention toute particulière.

La première concerne la connaissance statistique de la population enseignante des cégeps. Celle-ci était essentielle pour la constitution d'un échantillon adéquat, mais il avait été prévu aussi qu'elle pourrait, par elle-même, fournir des renseignements très éclairants sur la condition des enseignants. On pourra se rendre compte, croyons-nous, que tel a été le cas en lisant le chapitre II (voir la section 1, B). Par ailleurs, notons que la section 1, A du même chapitre rapporte ce qui a été fait pour donner une suite concrète à la préoccupation signalée ici.

La seconde préoccupation a trait à la connaissance des études réalisées antérieurement dans le même sens que cette recherche ou, plus globalement, sur les enseignants de cégep. Cette connaissance s'imposait pour circonscrire le sujet de la présente recherche avec à-propos, mais aussi pour la situer, autant que possible, dans une continuité. Cette préoccupation a donné lieu à un long travail dont on trouve la synthèse dans le chapitre III et qui a également servi de plusieurs manières à la construction du questionnaire d'entrevue.

2. MÉTHODOLOGIE

La méthodologie utilisée dépend étroitement du type de recherche que l'on souhaite entreprendre. Ce point est donc le premier qui doit être clarifié. Une seconde option conditionne en profondeur la réalisation de la recherche projetée: parmi la gamme des moyens possibles, lesquels seront jugés préférables dans les circonstances? Enfin, pour la bonne intelligence des données elles-mêmes et, par voie de conséquence, de l'analyse qui en est faite, il importe de savoir avec quels instruments, par qui, auprès de qui et à travers quels cheminements ces données ont été recueillies, vérifiées et traitées. Répondre à ces questions légitimes du lecteur, tel est le but de la présente section.

A) LE TYPE DE RECHERCHE

La première section de ce chapitre a déjà permis de reconnaître dans une large mesure le type de recherche en face duquel on se trouve ici. Il convient toutefois de dégager plus explicitement ce qui en est. Les trois caractéristiques suivantes attirent, croyons-nous, l'attention sur l'essentiel à ce sujet.

a) Dans ses méthodes aussi bien que dans ses objectifs et, conséquemment, dans l'ensemble de la démarche qu'elle emprunte, cette recherche est, on en conviendra facilement à la lumière de ce qui précède, plutôt *empirique* que théorique. En effet, c'est de son orientation vers la cueillette de données nouvelles sur les enseignants de cégep qu'elle tire sa justification première et, en réalité, c'est dans une enquête effectuée directement auprès de cette population spécifique qu'elle puise la plus grande partie des données qu'elle traite.

   Par ailleurs, aucune théorie n'est, en cette occasion, systématiquement vérifiée ou éprouvée. Dans son orientation fondamentale, la démarche adoptée, aussi ouverte qu'elle soit à un cadre de référence théorique, en est d'abord une de conversion au réel.

b) Dans la même ligne, il ressort clairement que cette recherche demeure *exploratoire*. D'une part, l'enquête effectuée ne couvre pas toutes les composantes de la vie des enseignants, ni même tous les aspects de leur vie professionnelle réelle. D'autre part, malgré tous les efforts déployés pour atteindre leur pratique professionnelle dans toutes

(1) On se reportera au questionnaire lui-même si l'on souhaite connaître avec précision ces indicateurs et ces items. Soulignons toutefois que la lecture des chapitres du présent rapport consacrés à l'analyse et à l'interprétation des données permet de s'en faire une très bonne idée.

ses dimensions essentielles, il est impossible d'affirmer que les données recueillies recouvrent de façon exhaustive tout ce qui s'y rapporte.

À partir des matériaux réunis, en toute hypothèse considérables, cette recherche vise donc, non à une synthèse finale sur le sujet à l'étude, mais plutôt à mieux fonder certaines interrogations, à expliquer de façon plus satisfaisante certaines situations, à ouvrir de nouvelles pistes de recherche, à poser ou à consolider l'une ou l'autre hypothèse.

c) Enfin, dans son contenu, cette recherche a, par la force des choses, une forte composante *descriptive*. Compte tenu du peu de données vérifiées déjà disponibles sur les enseignants des cégeps[1], cette orientation s'imposait pour ainsi dire de soi.

Toutefois, décrire ne signifie pas seulement énumérer, ni même énoncer. Comme on pourra le vérifier dans la suite de ce rapport, les données recueillies sont, bien sûr, présentées, mais elles sont également situées, explicitées, comparées et, à plusieurs reprises, prolongées par des interrogations plus larges. Aussi, les situations et les phénomènes repérés ne sont pas seulement rapportés; ils sont, autant que possible, évalués quant à leur importance ou à leur ampleur. Il en est ainsi tout particulièrement dans le chapitre final.

Comme une sorte de corollaire de ces caractéristiques, une précision s'impose. Tel que déjà convenu dans le devis initial[1], ce rapport ne contient aucune recommandation précise, sur quelque point que ce soit. En effet, la formulation de recommandations, qui est toujours de quelque manière une activité d'ordre politique, a des exigences propres, bien différentes de celles qui s'imposent dans une recherche telle que celle-ci. Dans les pages qui suivent, on trouvera facilement des renseignements et des constats susceptibles d'étayer de solides considérants, mais la recommandation qui doit suivre dépend d'abord et avant tout de ce que l'on souhaite comme avenir pour l'enseignement collégial et comme statut, rôle et fonctions pour l'enseignant de cégep. Ce défi, si impérieux soit-il, dépasse le cadre défini ici.

B) UNE OPTION POUR L'ENTREVUE INDIVIDUELLE

Concernant les deux préoccupations particulières déjà signalées, soit la connaissance des enseignants de cégep d'un point de vue statistique et à la lumière des études et des essais déjà publiés à leur sujet, la présente étude adopte, dans chaque cas, une méthode qui est expliquée dans les chapitres où il est question de ces préoccupations comme telles[2].

(1) On s'en rendra mieux compte en lisant le chapitre III, consacré justement aux études publiées jusqu'ici sur le sujet.

(1) *Devis général. Deuxième version*, Le 30 octobre 1984, p. 6.

(2) Voir le chapitre II, 1, A sur les données statistiques et le chapitre III sur les études antérieures.

Quant à la recherche empirique auprès des enseignants eux-mêmes, il a été décidé d'en faire reposer entièrement la réalisation sur l'entrevue individuelle semi-dirigée. Cette option s'appuie sur plusieurs raisons: l'impossibilité, compte tenu des ressources disponibles, d'utiliser de façon efficace une gamme de moyens complémentaires; l'incertitude sur le sort qui serait accordé à un questionnaire envoyé par la poste; les préventions que suscitait spontanément toute intention d'observation quelque peu systématique dans le milieu; la nécessité d'adopter une approche qui permette un réajustement rapide en cas de difficultés et, enfin, l'intuition que le moyen le plus valable dans les circonstances serait celui qui permettrait aux enseignants de s'exprimer avec le plus de liberté et dans l'atmosphère la plus détendue.

Le nombre d'enseignants à rencontrer a été fixé à un minimum de 200 et il a été convenu que l'on procéderait à leur sélection à partir d'un échantillonnage rigoureux[1].

C) L'INSTRUMENT DE BASE ET LES DOCUMENTS D'APPOINT

Le tableau 2 énumère avec quelques précisions les documents qui ont été préparés en relation avec la réalisation des entrevues.

La lettre adressée à l'avance à l'enseignant sélectionné, avec le formulaire intitulé « Informations générales », lui permettait déjà de se faire une bonne idée du sens de la recherche et de la collaboration qui était attendue de lui. Par la suite, l'interviewer (ou, dans quelques cas, une autre personne) communiquait par téléphone avec lui, puis vérifiait s'il répondait aux conditions, sollicitait son accord et, si celui-ci était acquis, convenait avec lui d'un lieu et d'une heure pour une entrevue.

(1) Un chapitre entier, le chapitre II, est consacré à une description de la population totale visée, à la constitution de l'échantillon retenu, aux caractéristiques de base des enseignants interviewés et à une discussion de leur représentativité. C'est pourquoi nous passons rapidement ici.

TABLEAU 2

APERÇU DES PRINCIPAUX DOCUMENTS PRÉPARÉS EN RELATION AVEC LA RÉALISATION DES ENTREVUES[1]

1. Lettre adressée à chacun des enseignants sélectionnés*.
2. Fiche d'appels téléphoniques.
3. Informations générales*. Formulaire de trois pages adressé à l'avance aux enseignants sélectionnés et qui était rempli ou dont le contenu était vérifié au début de l'entrevue.
4. Questionnaire*. Comprend 84 questions et six grilles, réparties pour l'essentiel selon les champs et les dimensions déjà identifiés; 66 questions fermées (subdivisées, dans une forte majorité de cas, en sous-questions fermées et ouvertes) et 18 questions entièrement ouvertes. Aussi, une dernière page (la 33e) permettant de noter tout commentaire jugé pertinent par le répondant ou par l'interviewer.
5. Document comprenant sept questions et une grille du questionnaire* qui, à cause de l'effort de mémorisation qu'elles exigeaient, étaient montrées au répondant.
6. Lettres du secrétaire du Conseil des collèges aux directeurs des services pédagogiques et aux présidents des syndicats locaux de tous les cégeps: une première datée du 30 novembre 1984, accompagnée du devis général de l'étude, et une seconde datée du 28 février 1985, accompagnée d'une brève note annexe provenant du coordonnateur de l'étude.
7. Divers documents de travail internes: note aux interviewers, guide d'entrevue, etc.

* Traduit en anglais pour les enseignants de cégeps anglophones.

Parmi ces divers documents, le principal est évidemment le questionnaire. Même s'il ne devait servir qu'à l'interviewer, à la fois comme guide d'entrevue et pour la notation des réponses, il a fait l'objet de beaucoup d'attention. Ainsi, par exemple, toutes les questions ont été rédigées au complet et les grilles construites avec le maximum de précision. L'objectif visé a consisté à couvrir dans le questionnaire lui-même, autant que possible, en extension et en profondeur — et, au besoin, avec certains recoupements — tous les aspects des champs et des dimensions[2] sur lesquels on souhaitait que l'enseignant interviewé s'exprime. Aussi, afin de vérifier la pertinence des questions, des rencontres exploratoires et, par la suite, des prétests ont eu lieu auprès d'enseignants rattachés à sept cégeps différents. Enfin, la disposition du questionnaire était telle que l'interviewer pouvait y noter rapidement toute réponse, voire tout commentaire imprévu, et ce, même si celui-ci se situait dans le prolongement d'une question qui, en principe, était « fermée ».

(1) On s'adressera au secrétariat du Conseil des collèges si l'on souhaite consulter ou obtenir l'un ou l'autre de ces documents.

(2) Voir section 1, tableau 1.

D) LE DÉROULEMENT DES ENTREVUES

Toutes les entrevues, 201 au total, ont été réalisées entre le 19 mars et le 8 mai 1985, soit durant une période de sept semaines et deux jours. Les deux tiers de ces entrevues (67 %) ont eu lieu en avril, 23 % en mars et 10 % en mai.

La conduite de ces entrevues a été confiée à six interviewers. Trois de ces personnes étaient associées à la recherche depuis le début et une quatrième y avait collaboré activement durant quelques semaines. Un interviewer a été engagé spécialement pour les entrevues dans les cégeps anglophones. Il y a eu rencontre des interviewers avant, pendant et après la période de réalisation des entrevues[1].

L'accueil a été à peu près partout excellent. Dès l'appel téléphonique initial, l'attitude était généralement positive. Par la suite, la réception sur place était bonne et la collaboration soutenue tout au long des entrevues, pourtant plus longues que prévues dans la majorité des cas[2]. Quelques enseignants ont souligné qu'ils étaient particulièrement heureux d'avoir été choisis et l'un ou l'autre avait même pris l'initiative de se préparer à l'entrevue en rédigeant des notes sur les thèmes annoncés (qu'il connaissait par la lettre qu'il avait reçue) ou sur des aspects de la condition des enseignants qui lui tenaient particulièrement à coeur. Des enseignants ont également remis à l'interviewer ou lui ont fait parvenir l'un ou l'autre document complémentaire. Tous les interviewers ont eu la nette impression, à partir d'indices précis, que les enseignants rencontrés avaient généralement répondu à toutes les questions au meilleur de leur connaissance et avec une grande franchise.

Un seul syndicat local a pris position officiellement contre la recherche et en a informé tous ses membres. Son argument principal était que le Conseil des collèges avait « un biais... dans le sens des positions de la Fédération des Cégeps et pour le Ministère de l'Éducation ». Cette prise de position a occasionné un problème réel dans trois cas. Dans un premier temps, la procédure habituelle de remplacement a été utilisée. Toutefois, dans les circonstances, il n'a pas paru opportun de l'utiliser à fond. En conséquence, dans ces cas, un enseignant appartenant au même secteur d'enseignement et de même sexe a été choisi dans trois autres cégeps.

(1) Les interviewers ont également reçu copie d'un document d'information préparé dès le début de la présente étude et pour ses fins par Mathieu Girard et Paul-Émile Gingras (voir Références bibliographiques pour plus de précisions).

(2) Dans la lettre qui lui avait été adressée, on précisait à l'enseignant que l'entrevue sollicitée durerait « environ une heure et demie ». En fait, très peu ont duré moins de temps et plusieurs ont dépassé trois heures. La moyenne si situe sûrement au-delà de deux heures, préliminaires, pauses et échanges informels non compris.

Sur les 201 enseignants qui ont d'abord été sélectionnés en vue d'une entrevue, 143, soit 71 %, correspondaient aux exigences de l'étude et ont accepté d'y participer. Le tableau 3 précise également ce qui s'est passé pour les 58 enseignants (29 %) qui ont dû être remplacés. Dans 39 cas sur 58, il a suffi de s'adresser à l'enseignant suivant mentionné sur la liste et, dans 12 autres cas, au deuxième en liste.

TABLEAU 3

RÉPARTITION DES PREMIERS ENSEIGNANTS SÉLECTIONNÉS SELON QU'ILS ONT PARTICIPÉ À UNE ENTREVUE OU QU'ILS ONT ÉTÉ REMPLACÉS

Sur 201 = 100 %

ENSEIGNANTS SÉLECTIONNÉS	N		%
Ils ont participé à une entrevue	143		71
Ils ont été remplacés :	58 (1)		29
• par le suivant	39	19	
• par le 2e suivant	12	6	
• par le 3e suivant	6	3	
• par le 4e suivant	1	1	

(1) Pour remplacer ces 58 enseignants, il a fallu respectivement 39, 24, 18 et 4 enseignants supplémentaires, soit un total de 85 enseignants. Un contact a donc été tenté ou établi avec 286 enseignants (Moyenne : 1,4).

L'échantillon ayant été constitué à partir de la seule liste des enseignants alors disponible, soit celle de 1983-1984, et les entrevues ayant eu lieu, on le sait déjà, au printemps de 1985, on pouvait prévoir qu'un certain nombre des enseignants sélectionnés auraient, entre-temps, quitté le cégep auquel ils étaient rattachés et que d'autres n'occuperaient plus la même fonction ou ne se trouveraient plus dans la même situation. C'est effectivement ce qui s'est produit. Toutefois, dans un premier mouvement, le fait que le pourcentage des enseignants à remplacer atteigne 29 % a un peu étonné les responsables de l'étude. Par la suite, une analyse attentive des raisons qui sont à l'origine des 85 cas de remplacement et la répartition des cas selon diverses variables (soit le cégep lui-même, le secteur d'enseignement auquel appartiennent les enseignants en cause, leur sexe et la langue d'enseignement du cégep auquel ils sont rattachés) a démontré qu'il n'était pas justifié de s'attendre à quelque chose de bien différent.

Cette analyse ayant autant d'intérêt pour comprendre la condition concrète de l'enseignant de cégep que le cheminement méthodologique de la recherche elle-même, il nous paraît utile d'en présenter ici les éléments essentiels.

TABLEAU 4

RAISONS DE LA NON-PARTICIPATION À UNE ENTREVUE D'ENSEIGNANTS QUI ONT ÉTÉ SÉLECTIONNÉS

RAISON	N		%
N'enseigne plus dans ce cégep ou ne peut être retracé	11		13
Ne donne pas au moins une période de cours par semaine	10		12
Est absent pour au moins quelques semaines :	28		33
— à cause de maladie	12	14	
— pour maternité	5	6	
— pour études	4	5	
— pour raison personnelle	2	2	
— pour raison inconnue	5	6	
Refuse	31		36
— à cause d'un manque de temps	13	15	
— en raison d'un manque de confiance ou d'intérêt	7	8	
— suite à une prise de position du syndicat local	11	13	
Particulière ou inconnue	5		6
TOTAL	85 (1)		100

(1) Ce nombre correspond à celui des enseignants avec qui on a établi ou tenté d'établir un contact. Rappelons que ceux qui, parmi eux, faisaient partie de l'échantillon initial étaient au nombre de 58.

Le tableau 4 dresse le relevé des raisons qui sont à l'origine d'une non-participation et indique dans chaque cas le nombre et le pourcentage d'enseignants auxquels cette raison s'applique. Comme on peut le constater, dans 49 cas sur 85 (58 %), l'enseignant avec qui un contact a été tenté ou établi ne pouvait tout simplement pas participer : soit qu'il n'enseignait plus dans un cégep ou dans le même cégep qu'en 1983-1984, soit, s'il avait conservé son statut d'enseignant, qu'il ne donnait plus au moins une période d'enseignement par semaine — ayant été détaché pour travailler à la préparation de l'un ou l'autre dossier sur le plan local ou d'un nouveau programme de portée provinciale ou pour s'occuper d'une autre activité particulière —, soit, enfin, qu'il ait dû s'absenter pour au moins quelques semaines pour cause de maladie (14 %), de maternité (6 %), d'études (5 %) ou pour quelque autre raison personnelle ou inconnue (8 %).

Si on excepte les cinq enseignants qui avaient une raison particulière de s'abstenir (1) ou dont la raison n'a pas été notée, il n'y a que 31 enseignants (sur les 286 avec qui un contact a été établi ou tenté) qui, pour une raison ou une autre, ont refusé de participer à une entrevue. La raison la plus souvent invoquée alors est « le manque de temps » (13 cas sur 31). Seulement sept font de leur refus une forme ou l'autre

(1) Tel cet enseignant qui considère que son syndicat possède toutes les données requises sur la condition des enseignants et qui s'en remet à lui pour toute prise de position.

de protestation personnelle. L'un d'eux s'en explique à l'interviewer d'une façon fort claire: « Je refuse de participer parce que je veux protester contre les pratiques de l'administration et les attitudes gouvernementales en relation avec la pédagogie ». Un autre refuse et signale à l'interviewer qu'il ne lui accordera une entrevue que si la loi l'y oblige. Deux ou trois autres ne croient pas que la rencontre souhaitée (« ces affaires-là », comme dit l'un d'eux) puisse donner quoi que ce soit. Enfin, un dernier justifie ainsi son refus: « Depuis le décret, on a déjà tout dénoncé. En dire plus, qu'est-ce que ça va donner? »

Il reste maintenant à dire un mot des 11 refus provoqués par une intervention d'ordre syndical. Dix de ces 11 refus sont dus à la prise de position déjà signalée d'un syndicat local. Quant au onzième, il provient d'un enseignant qui a interprété comme négative une note écrite de son syndicat attirant l'attention de ses membres sur le fait que les enseignants n'étaient pas obligés de participer à la recherche du Conseil des collèges.

Comme on le voit, les raisons de la non-participation sont multiples et, dans la très grande majorité des cas, compréhensibles. Par ailleurs, même les refus de protestation, inévitables dans toute entreprise comme celle-ci et, au demeurant, peu nombreux, sont particulièrement révélateurs de problèmes et de tensions qui méritent plus qu'un regard discret en passant.

- Dans les cinq derniers cas, la moyenne se situe entre 1,4 et 2,1. Le cégep dont la moyenne est la plus élevée est celui où le syndicat a pris position contre la participation des enseignants à la recherche. Dans les quatre autres, tous de la région de Montréal, aucune raison particulière n'a pu être décelée pour expliquer le fait qu'il a fallu rejoindre — ou tenté de rejoindre — un nombre légèrement plus élevé d'enseignants qu'ailleurs pour un nombre égal d'enseignants interviewés.

Enfin, à titre de dernière vérification, on se demandera si les cas de remplacement varient de manière importante selon le secteur d'enseignement ou le sexe des répondants en cause ou, encore, selon la langue d'enseignement du cégep où ces enseignants exercent leur activité professionnelle. Le tableau 5 rassemble les données pertinentes en relation avec chacune de ces variables.

En consultant ce tableau, on s'aperçoit que les cas de remplacement sont proportionnellement plus nombreux dans les spécialisations que dans les disciplines, chez les femmes que chez les hommes et chez les enseignants des cégeps francophones que chez ceux des cégeps anglophones. Cependant, même dans le cas où le pourcentage s'éloigne le plus sensiblement de la moyenne (29 %), soit celui des enseignants dans une spécialisation (où le pourcentage atteint 34 %), on s'aperçoit que l'écart entre les ensei-

TABLEAU 5

CAS DE REMPLACEMENT PAR RAPPORT À L'ÉCHANTILLON INITIAL, SELON CERTAINES CARACTÉRISTIQUES

		CAS DE REMPLACEMENT (58)	PROPORTION DE L'ÉCHANTILLON
		N	%
Secteur			
Disciplines	Sur 115	29 (1)	25
Specialisations	Sur 86	29 (1)	34
Sexe			
Hommes	Sur 135	36	27
Femmes	Sur 66	22	33
Langue d'enseignement du cégep			
Français	Sur 164	48	29
Anglais	Sur 37	10	27
ÉCHANTILLON TOTAL	SUR 201	58	29

(1) Dans les deux cas, 18 hommes et 11 femmes.

Si on répartit maintenant les 85 cas de remplacement selon les cégeps d'où ils proviennent, on en arrive aux conclusions suivantes:

- Dans deux cégeps (parmi ceux de petite taille), les premiers enseignants sélectionnés ont tous accepté de participer à la recherche.
- Dans dix cégeps, la moyenne des enseignants sélectionnés par rapport à celle de ceux qui ont participé à une entrevue se situe entre 1,2 et 1,4 et, dans deux autres cas, à 1,4 exactement.

gnants de ce groupe et ceux qui enseignent dans une discipline (où le pourcentage des cas de remplacement est de 25 %) n'atteint que 9 %.

La conclusion s'impose d'elle-même: pas plus que les précédentes, cette vérification ne permet d'attribuer à un groupe ou à un phénomène particuliers le taux de 29 % de non-participation à une entrevue des premiers enseignants sélectionnés. Celui-ci est, dans une large mesure, inhérent à un mode de fonction-

nement accepté ou à des événements qui font partie « du cours normal des choses ».

E) LA VÉRIFICATION ET LE TRAITEMENT DES DONNÉES

On peut ramener à quatre les multiples opérations qui, en relation avec la vérification et le traitement des données recueillies auprès d'enseignants, ont mobilisé la plus grande partie du temps: le codage, la révision de chaque dossier, le traitement des questions fermées et, en relation avec les questions ouvertes, leur catégorisation et leur traitement (informatique ou autre). Voyons brièvement en quoi ont consisté ces opérations et de quelle façon elles ont été conduites. À titre de référence, le tableau 6 fournit un aperçu des principaux documents qui ont été préparés dans ce cadre.

TABLEAU 6

APERÇU DES PRINCIPAUX DOCUMENTS PRÉPARÉS EN RELATION AVEC L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES[1]

1. Guide et instrument de codage pour les six grilles du questionnaire.
2. Catégories et codes retenus pour le traitement informatique des questions et des sous-questions ouvertes (52 p.).
3. Description détaillée (variable par variable) du contenu du fichier des questions fermées (62 p.).
4. Description détaillée (variable par variable) du contenu du fichier des questions et des sous-questions ouvertes (52 p.).
5. Divers documents de travail internes.

(1) Les « préoccupations particulières » déjà définies ont également donné lieu à la préparation de l'un ou l'autre document, notamment à celle d'une liste descriptive des tableaux à produire en relation avec le profil statistique général des enseignants des cégeps.

Les documents signalés dans ce tableau sont disponibles au secrétariat du Conseil des collèges.

a) Le codage

Ce sont les interviewers eux-mêmes qui ont effectué une large partie du codage des questions fermées et d'une forte proportion des renseignements contenus à l'intérieur des six grilles du questionnaire, directement sur le questionnaire dans le premier cas et sur un document préparé spécialement à cet effet dans le second (tel que précisé dans le tableau 6).

b) La révision des dossiers

Deux chercheurs ont procédé à une vérification systématique du dossier complet de chaque répondant. Outre la vérification du codage, qu'il fallait compléter au besoin, et les inévitables cas litigieux dont il fallait disposer à partir de critères aussi cohérents et aussi limpides que possible, cette opération a consisté à s'assurer que les réponses similaires avaient, dans tous les cas, été notées et, éventuellement, codées d'une manière substantiellement semblable.

c) Le traitement des questions fermées

La saisie des données sur cartes perforées a suivi de près l'opération de révision. À ce moment, ainsi que par la suite en cours de traitement, les vérifications habituelles ont été effectuées et les erreurs de saisie ou autres corrigées.

Quant aux résultats eux-mêmes, ils ont d'abord été produits selon chaque question ou, plus précisément, selon chaque variable (au nombre de 867, soit 641 variables originelles et 226 variables « recomposées »), puis selon un certain nombre de croisements, accompagnés de quelques coefficients de corrélation. Pour les croisements, les variables de base utilisées ont été le secteur d'enseignement, le sexe, la langue d'enseignement du cégep, les années d'expérience réelle acquises dans l'enseignement et les années de scolarité reconnues pour fins de rémunération. Dans un second temps, l'une ou l'autre de ces variables, ainsi que quelques autres, ont été croisées entre elles.

d) La catégorisation et le traitement des questions ouvertes

Dès que fut prise la décision de procéder à partir d'entrevues individuelles, il est apparu que les opinions émises et les commentaires apportés par les répondants en réponse aux questions et aux sous-questions ouvertes constitueraient des matériaux de base aussi importants que ceux provenant des questions fermées.

En conséquence, un nouvel instrument a été élaboré afin d'ordonner cet ensemble impressionnant, quoique disparate, de compléments d'information, de commentaires spontanés, de perceptions, de jugements, de points de vue, d'idées et de propositions. En fait, pour toutes les questions ouvertes et chacune des sous-questions de même nature qui comptaient un minimum de réponses, cet instrument contient un relevé précis de toutes les catégories suggérées par le dépouillement systématique de cinquante questionnaires. Cet instrument a servi à analyser et à classer suivant leur aire de signification et en vue d'un traitement informatique la majeure partie des réponses fournies par chacun des 201 répondants.

Une fois saisies sur cartes perforées et constituées en fichier, ces données ont permis la production d'une compilation des réponses variable par variable. Quelques données ont également été croisées avec l'une ou l'autre variable importante de la recherche. Le temps disponible n'a pas permis de faire davantage. Comme dans le cas des questions fermées, un document décrivant le contenu complet de ce second fichier (et comprenant 811 nouvelles variables) a été produit.

Grâce à cette procédure, il s'est avéré possible, croyons-nous, de dégager, dans un environnement favorable à l'objectivité, la substance de ce qui est contenu dans les questions ouvertes des questionnaires.

Certes, les catégories retenues étant relativement précises — ce qui explique leur quantité —, les scores se rapportant à chacune sont souvent peu élevés. Cette situation, que d'aucuns pourraient considérer comme un handicap, peut également être envisagée comme un atout. En effet, dès que l'un ou l'autre de ces nombres s'élève, il met en relief des tendances, tantôt majeures et tantôt mineures, qui sont souvent révélatrices. Aussi, en regroupant certaines catégories à l'intérieur d'une catégorie plus large, il devient possible de déceler dans leur émergence même de nouveaux phénomènes ou de nouvelles tendances. Ces constats sont d'autant plus significatifs qu'ils n'ont pas été provoqués par une question fermée, nécessairement plus contraignante pour le répondant; au contraire, ils émanent, dans une large mesure, du cadre propre de référence de celui-ci.

Ainsi, par exemple, si une vingtaine d'enseignants sur 200 font état de la robotisation de la fonction d'enseignant sans qu'aucune question ne leur ait suggéré une intervention dans ce sens, n'y a-t-il pas quelque raison de soupçonner l'existence d'un problème dans cette direction et de penser que, si on leur donnait explicitement l'occasion de s'exprimer sur le sujet, un nombre sensiblement plus considérable d'enseignants poseraient un diagnostic similaire? Aussi, dans ce cas, ou dans d'autres, n'est-il pas réaliste de penser que ce qui est parvenu à un état de conscience clair chez un petit nombre est également présent, quoique dans un état encore confus, chez un plus grand nombre?

CHAPITRE II

POPULATION VISÉE ET ÉCHANTILLON RETENU

INTRODUCTION

Tel que déjà précisé, cette étude prévoyait une meilleure connaissance statistique des enseignants des cégeps. Le moment est venu de faire le point à ce sujet. Une deuxième préoccupation, fortement reliée à la première, est au coeur de ce chapitre : elle consiste à clarifier tout ce qui se rapporte au choix, à la composition et aux caractéristiques des enseignants rencontrés en entrevue. Ce sujet en est un d'importance majeure, car on s'attend à ce que l'échantillon des enseignants retenus représente adéquatement l'ensemble de la population des enseignants ; au fond, c'est même celle-ci, plutôt que celle-là, que l'on aspire à mieux connaître.

Le désir de répondre à cette double préoccupation a donné naissance aux quatre questions suivantes :

1. Quelle est la population globale visée par la présente étude ?
2. De quelle manière a-t-on procédé au choix d'un échantillon susceptible de représenter adéquatement cette population ?
3. Que savons-nous des caractéristiques de base des enseignants effectivement interviewés ?
4. Dans quelle mesure l'échantillon des enseignants interviewés est-il représentatif de la population globale visée ?

Chacune de ces questions recevra une réponse à l'intérieur d'une section distincte.

1. LA POPULATION GLOBALE VISÉE

A) ORIGINE DES DONNÉES

Les données qui suivent ou qui sont utilisées ailleurs dans ce rapport concernant la population totale des enseignants ont pour origine divers fichiers des ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. De façon plus précise, on peut résumer la situation en affirmant qu'ils proviennent de deux « compilations » de base. La première est une liste complète des enseignants permanents et des enseignants non-permanents à temps complet des cégeps qui, durant les sessions d'automne ou d'hiver de l'année scolaire 1983-1984, ont donné au moins une période d'enseignement par semaine et la seconde une série de tableaux commandés spécifiquement dans le cadre de la présente étude.

Pour bien comprendre l'intérêt et la portée de chacune de ces compilations, il convient de dire un mot de leur origine et, par la même occasion, de la nature de leur contenu.

a) La liste nominative des enseignants

Dès le moment où il a été décidé de procéder à la réalisation d'entrevues auprès d'au moins 200 enseignants choisis le plus possible au hasard, s'est posée la question d'une liste appropriée permettant de sélectionner ces enseignants.

Or, depuis la mise en oeuvre de la loi votée par l'Assemblée nationale, en juin 1982, sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels, l'obtention d'une liste nominative, si simple soit-elle et quelle que soit la justification mise de l'avant pour l'obtenir, est soumise à des règles très strictes. Suite à quelques premières démarches peu encourageantes, il a bien fallu en prendre acte !

Ce n'est finalement qu'après l'envoi, par le Conseil des collèges, d'une demande précise d'autorisation à la Commission d'accès à l'information qu'une liste des enseignants a pu être obtenue, sous garantie de « confidentialité », auprès du ministère de l'Enseignement supérieur.

Cette liste contenait essentiellement les renseignements suivants : le nom et le prénom de tous les

enseignants de cégep ayant un statut de « permanent » ou de « non-permanent » à temps complet et qui, durant l'année scolaire 1983-1984, avaient enseigné dans une discipline ou dans une spécialisation, ces enseignants étant répartis selon le cégep auquel ils étaient rattachés, le groupe de disciplines ou de spécialisations dans lequel ils avaient exercé une activité d'enseignement[1], le sexe et le fait que le nombre d'années d'expérience qui leur était reconnu pour fins de rémunération était de 12 ans ou moins ou de plus de 12 ans.

Cette liste était datée du 19 février 1985. Elle a été produite à partir des données recueillies et mises en mémoire par le Système d'information sur le personnel des organismes collégiaux (SPOC-Fonction et SPOC-Charge des enseignants).

b) Les tableaux commandés dans le cadre de l'étude

Étant donné la non-disponibilité de plusieurs des données statistiques considérées, dès le début de l'étude, comme nécessaires, le Conseil des collèges a obtenu que soient fusionnées dans un nouveau fichier un ensemble de données colligées auparavant de façon séparée dans les fichiers SPOC-Fonction, SPOC-Charge des enseignants et ICARE (Information sur la classification académique reconnue des enseignants). Par ailleurs, en même temps que cette opération se poursuivait au ministère de l'Enseignement supérieur, le Conseil des collèges signait une entente avec le Service régional d'admission du Montréal métropolitain (S.R.A.M.) afin que celui-ci produise à son intention, à partir du nouveau fichier dit « intégré », une série de rapports statistiques. Le tableau 7 indique, à titre d'information, quelles variables ont servi de base pour la production de ces rapports.

Plusieurs des renseignements d'ordre statistique ainsi compilés pour 1983-1984 n'ont jamais été produits antérieurement. C'est le cas notamment pour les renseignements qui concernent la diplômation en pédagogie des enseignants des cégeps. Sauf erreur, c'est également la première fois que sont produites des compilations statistiques aussi précises et aussi détaillées permettant de procéder à diverses analyses en relation avec le secteur d'enseignement (voir colonne de droite du tableau 7).

On devine aisément que les données ainsi rassemblées constituent un ensemble considérable. C'est pourquoi, tout en inspirant ici et là le présent rapport, elles seront plutôt, pour l'essentiel, publiées par le Conseil des collèges dans une annexe statistique distincte.

(1) Si, au cours de l'année, un enseignant avait enseigné à la fois dans une discipline et dans une spécialisation, il était classé dans la catégorie où sa charge individuelle d'enseignement avait été la plus lourde. Quelques cas d'exception sont cependant signalés dans la note 1 de la page 22. Aucun nom n'était mentionné plus d'une fois.

B) QUELQUES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES ET SOCIO-ÉDUCATIVES DE LA POPULATION VISÉE

Les caractéristiques dégagées ici se limitent à celles qu'il est possible de tirer de la liste dite nominative. On le sait: les renseignements que contient cette liste sont très précis, mais couvrent peu de dimensions. Pour une description plus étendue et plus approfondie des caractéristiques personnelles et socio-éducatives de la population des enseignants des cégeps, on voudra bien se reporter à l'annexe statistique déjà signalée.

TABLEAU 7

CONTENU DES RAPPORTS STATISTIQUES SUR LES ENSEIGNANTS À TEMPS COMPLET, PERMANENTS ET NON-PERMANENTS, COMMANDÉS DANS LE CADRE DE LA PRÉSENTE ÉTUDE. ANNÉE SCOLAIRE 1983-1984

VARIABLE A		VARIABLE B
• Sexe et statut (permanent ou non-permanent) • Sexe et âge • Sexe et diplôme le plus élevé déjà obtenu • Sexe ou âge et nombre d'années de scolarité reconnues pour fins de rémunération • Sexe et nombre d'années d'expérience reconnues pour fins de rémunération • Sexe, âge et type de diplôme détenu en pédagogie	ET	groupe de disciplines ou groupe de spécialisations dans lequel ils enseignent
• Nombre d'étudiants	ET	discipline comme telle (v.g. mathématique) ou sous-groupe de spécialisations fortement apparentées (v.g. les divers programmes reliés au domaine dentaire ou à celui de l'aéronautique) dans lequel ils enseignent
• Nombre de groupes d'étudiants (si ce nombre est supérieur à un, et distinctement pour la session d'automne et la session d'hiver)	ET	cours (dans une discipline ou dans une spécialisation) dans lequel ils enseignent

Déjà, cependant, la liste nominative touche à des caractéristiques essentielles et fournit à leur sujet des renseignements d'une grande importance. De fait, cette liste permet de savoir de quelle façon se répartissent les enseignants à temps complet selon le secteur dans lequel ils enseignent, leur sexe, le nombre d'années d'expérience qui leur est reconnu pour

fins de rémunération et la langue d'enseignement du cégep auquel ils sont rattachés. Aussi, cette liste a l'avantage, considérable dans les circonstances, d'être à l'origine de l'échantillon des enseignants interviewés; dans l'un et l'autre cas, il s'agit donc, au fond, de la même population.

a) Secteur et sexe

Un premier tableau, le tableau 8, permet de voir comment se répartit la population totale des 9 556 enseignants visés en relation avec chacune des deux variables fondamentales de la recherche: le secteur et le sexe. On y constate que les enseignants qui enseignent dans une discipline (5 567) sont plus nombreux que ceux qui enseignent dans une spécialisation (3 989); les proportions sont de 58 % et 42 % respectivement. Parmi les enseignants des cégeps, on trouve également plus d'hommes (6 483) que de femmes (3 073), les pourcentages correspondants étant de 68 % et de 32 %.

Si on analyse ces données à un niveau plus détaillé, on note encore que c'est dans le secteur des disciplines que la proportion des hommes est la plus élevée; en effet, dans ce secteur, on rencontre pratiquement trois hommes pour une femme (4 060 ou 73 % et 1 507 ou 27 %) alors que, dans le secteur des spécialisations, la proportion est plutôt de trois hommes pour deux femmes (2 423 ou 61 % et 1566 ou 39 %). Un dernier fait attire l'attention: les enseignantes se répartissent à peu près également dans chacun des deux secteurs d'enseignement (soit 1 507 ou 49 % dans le secteur des disciplines et 1 566 ou 51 % dans celui des spécialisations).

b) Groupe de disciplines ou de spécialisations et sexe

Les tableaux 9 et 10 permettent de voir rapidement quel groupe de disciplines ou de spécialisations réunit le plus d'enseignants et dans lequel de ces groupes les hommes ou les femmes se retrouvent dans la plus forte proportion.

On s'aperçoit que c'est le groupe des sciences humaines qui réunit le plus d'enseignants (1 641). Dans le secteur des disciplines, un autre groupe, celui des mathématiques et des sciences, dispose d'un contingent de plus de 1 500 enseignants. À eux deux, ces groupes comptent près de 60 % des enseignants qui enseignent dans une discipline.

Quatre autres groupes comptent plus de 1 000 enseignants, un dans les disciplines (Langues et littérature) et trois dans les spécialisations (Techniques biologi-

TABLEAU 8

ENSEIGNANTS PERMANENTS ET NON-PERMANENTS À TEMPS COMPLET RÉPARTIS SELON LE SEXE ET LE SECTEUR. 1983-1984

SECTEUR		HOMMES		FEMMES		TOTAL	
		N	%	N	%	N	%
Disciplines		4 060	73	1 507	27	5 567	100
	%	63		49		58	
Spécialisations		2 423	61	1 566	39	3 989	100
	%	37		51		42	
TOTAL		6 483	68	3 073	32	9 556	100
	%	100		100		100	

TABLEAU 9

ENSEIGNANTS QUI ENSEIGNENT DANS UNE DISCIPLINES RÉPARTIS SELON LE GROUPE DE DISCIPLINES DANS LEQUEL ILS ENSEIGNENT ET LE SEXE. 1983-1984

GROUPE DE DISCIPLINES	HOMMES		FEMMES		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Biologie et éducation physique	565	68	263	32	828	100
Mathématiques et sciences	1 254	79	340	21	1 594	100
Sciences humaines	1 267	77	374	23	1 641	100
Sciences administratives	154	79	40	21	194	100
Arts	127	65	68	35	195	100
Langues et littérature	693	62	422	38	1 115	100
TOTAL	4 060	73	1 507	27	5 567	100

TABLEAU 10

ENSEIGNANTS QUI ENSEIGNENT DANS UNE SPÉCIALISATION RÉPARTIS SELON LE GROUPE DE SPÉCIALISATIONS DANS LEQUEL ILS ENSEIGNENT ET LE SEXE. 1983-1984

GROUPE DE SPÉCIALISATIONS	HOMMES		FEMMES		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Techniques biologiques	239	21	916	79	1 155	100
Techniques physiques	1 018	97	31	3	1 049	100
Techniques humaines	198	53	176	47	374	100
Techniques de l'administration	673	67	334	33	1 007	100
Arts	278	74	99	26	377	100
Lettres	17	63	10	37	27	100
TOTAL	2 423	61	1 566	39	3 989	100

ques, Techniques physiques et Techniques de l'administration). Parmi les six qui restent, un seul compte plus de 400 enseignants (Biologie et éducation physique).

Le nombre d'enseignants qui se rattachent à chacun des 12 regroupements majeurs de contenus de formation qui existent à l'intérieur du réseau des cégeps varie donc considérablement. En fait, l'échelonnement va de 27 à 1 641.

Le seul groupe où les femmes sont en majorité est celui des techniques biologiques; 79 % des enseignants de ce groupe sont des femmes. À l'autre extrême, on remarque que celles-ci sont pratiquement absentes du groupe des techniques physiques; seulement 3 % des 1049 enseignants de ce groupe de techniques sont des femmes. Au point milieu, on trouve les techniques humaines: les enseignantes y sont presque aussi nombreuses que les enseignants (47 % contre 53 %). Dans les neuf autres groupes, la proportion des femmes varie entre 21 % (dans deux groupes de disciplines: Mathématiques et sciences et Sciences administratives) et 38 % (Langues et littérature).

c) Secteur, sexe et nombre d'années d'expérience reconnues[1]

Une majorité d'enseignants a plus de 12 années d'expérience reconnues dans l'enseignement et cette proportion est à peu près la même dans les deux secteurs (55 % dans celui des disciplines et 57 % dans celui des spécialisations). C'est ce que révèle le tableau 11.

TABLEAU 11

RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS SELON LE SECTEUR D'ENSEIGNEMENT, LE SEXE ET LE NOMBRE D'ANNÉES D'EXPÉRIENCE RECONNUES. 1983-1984

SECTEUR ET SEXE	12 ANS OU MOINS		PLUS DE 12 ANS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Disciplines						
Hommes	1 662	40	2 438	60	4 060	100
Femmes	869	58	638	42	1 507	100
Total	2 491	45	3 076	55	5 567	100
Spécialisations						
Hommes	1 065	44	1 358	56	2 423	100
Femmes	666	43	900	57	1 566	100
Total	1 731	43	2 258	57	3 989	100
Total						
Hommes	2 687	41	3 796	59	6 483	100
Femmes	1 535	50	1 538	50	3 073	100
TOTAL	4 222	44	5 334	56	9 556	100

(1) Selon les données compilées dans le cadre de la commande spéciale déjà décrite, il existe une forte corrélation entre les années d'expérience reconnues et l'âge. Ainsi, par exemple, la proportion des enseignants de moins de 40 ans et celle des enseignants dont l'expérience reconnue est de 12 ans ou moins est pratiquement identique: environ 45 %.

Toutefois, la proportion des hommes dont le nombre d'années d'expérience reconnues est supérieur à 12 est plus élevé que celle des femmes. En effet, 59 % des enseignants se sont déjà vus reconnaître plus de 12 années d'expérience, alors que cette proportion n'est que de 50 % chez les enseignantes. Fait à noter, cette différence s'explique entièrement par la situation à l'intérieur du secteur des disciplines; dans le secteur des spécialisations, la proportion des hommes dont l'expérience reconnue dépasse 12 ans est même légèrement inférieure à celle des femmes (soit 56 % dans le premier cas et 57 % dans le second). Ce sont donc les hommes qui enseignent dans une discipline qui sont proportionnellement les plus nombreux à posséder plus de 12 années d'expérience reconnues dans l'enseignement (60 %) et qui, selon toute probabilité, compte tenu du lien qui existe entre les années d'expérience et l'âge, constituent le groupe d'enseignants le plus âgé. Dans le même secteur — le fait est frappant —, seulement 42 % des femmes ont déjà obtenu une reconnaissance pour plus de 12 années d'expérience dans l'enseignement.

d) Groupe de disciplines ou de spécialisations et années d'expérience reconnues

C'est chez les enseignants en langues et en littérature que l'on repère la proportion la plus forte d'enseignants (63 %) dont l'expérience reconnue est supérieure à 12 ans. C'est ce que permet de constater l'analyse des tableaux 12 et 13. Toutefois, il convient de souligner que la situation n'est pas tellement différente dans trois autres groupes de spécialisations: Arts (62 %), Techniques biologiques (61 %) et Techniques physiques (également 61 %) ainsi que dans deux autres groupes de disciplines: Mathématiques et sciences et Arts (59 % dans les deux cas).

C'est en sciences administratives que les enseignants ayant une reconnaissance pour plus de 12 années sont, toutes proportions gardées, les moins nombreux (38 %). On note aussi avec intérêt que, dans le secteur des spécialisations, c'est également dans le domaine de l'administration que le pourcentage des enseignants ayant une reconnaissance pour plus de 12 ans est le plus faible (47 %).

TABLEAU 12

ENSEIGNANTS QUI ENSEIGNENT DANS UNE DISCIPLINE RÉPARTIS SELON LE GROUPE DE DISCIPLINES DANS LEQUEL ILS ENSEIGNENT ET LE NOMBRE D'ANNÉES D'EXPÉRIENCE RECONNUES. 1983-1984

GROUPE DE DISCIPLINES	12 ANS OU MOINS		PLUS DE 12 ANS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Biologie et éducation physique	412	50	416	50	828	100
Mathématiques et sciences	654	41	940	59	1 594	100
Sciences humaines	807	49	834	51	1 641	100
Sciences administratives	121	62	73	38	194	100
Arts	80	41	115	59	195	100
Langues et littérature	417	37	698	63	1 115	100
TOTAL	2 491	45	3 076	55	5 567	100

TABLEAU 13

ENSEIGNANTS QUI ENSEIGNENT DANS UNE SPÉCIALISATION RÉPARTIS SELONS LE GROUPE DE SPÉCIALISATIONS DANS LEQUEL ILS ENSEIGNENT ET LE NOMBRE D'ANNÉES D'EXPÉRIENCE RECONNUES. 1983-1984

GROUPE DE SPÉCIALISATIONS	12 ANS OU MOINS		PLUS DE 12 ANS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Techniques biologiques	445	39	710	61	1 155	100
Techniques physiques	413	39	636	61	1 049	100
Techniques humaines	186	50	188	50	374	100
Techniques de l'administration	531	53	476	47	1 007	100
Arts	143	38	234	62	377	100
Lettres	13	48	14	52	27	100
TOTAL	1 731	43	2 258	57	3 989	100

TABLEAU 14

ENSEIGNANTS RÉPARTIS SELON LE SECTEUR D'ENSEIGNEMENT, LE SEXE ET LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT DU CÉGEP OÙ ILS ENSEIGNENT. 1983-1984

SECTEUR ET SEXE		CÉGEP FRANCOPHONE		CÉGEP ANGLOPHONE		TOTAL	
		N	%	N	%	N	%
Disciplines							
Hommes		3 359	83	701	17	4 060	100
	%	74		68		73	
Femmes		1 174	78	333	22	1 507	100
	%	26		32		27	
Total		4 533	81	1 034	19	5 567	100
	%	100		100		100	
Spécialisations							
Hommes		2 206	91	217	9	2 423	100
	%	61		55		61	
Femmes		1 389	89	177	11	1 566	100
	%	39		45		39	
Total		3 595	90	394	10	3 989	100
	%	100		100		100	
Total							
Hommes		5 565	86	918	14	6 483	100
	%	68		64		68	
Femmes		2 563	83	510	17	3 073	100
	%	32		36		32	
TOTAL		8 128	85	1 428	15	9 556	100

e) Secteur, sexe et langue d'enseignement

Selon le tableau 14, la proportion des enseignants qui enseignent dans un cégep francophone ou dans un cégep anglophone est respectivement de 85 % et de 15 %. Toutefois, la proportion de ceux qui enseignent dans une discipline est, à l'intérieur du réseau des cégeps anglophones, presque deux fois plus élevée que la proportion de ceux qui enseignent dans une spécialisation (19 % contre 10 %). La différence est encore plus frappante si on regarde les nombres: en effet, 1 034 enseignants font partie du secteur des disciplines dans les cégeps anglophones et seulement 394 de celui des spécialisations.

Aussi bien dans les disciplines que dans les spécialisations, les femmes sont proportionnellement plus nombreuses dans les cégeps anglophones que francophones; dans les deux secteurs, la différence est de 6 % en faveur des cégeps anglophones.

f) Langue d'enseignement, sexe et expérience reconnue

Le tableau 15 démontre que les enseignants des cégeps anglophones, hommes ou femmes, sont, proportionnellement, plus nombreux que dans les cégeps francophones à posséder une expérience reconnue de plus de 12 ans. Ce fait est particulièrement frappant chez les hommes; en effet, 73 % ont déjà une expérience reconnue dans l'enseignement de 12 ans ou plus alors que, dans les cégeps francophones, ils ne sont que 56 % à se trouver dans la même situation. Chez les femmes, le décalage est moins prononcé: dans les cégeps anglophones, 57 % des enseignantes ont plus de 12 années d'expérience reconnues, alors que le pourcentage correspondant dans les cégeps francophones est de 49 %. Au total, compte tenu du fait que les hommes sont plus nombreux que les femmes, deux enseignants sur trois (67 %) ont plus de 12 années d'expérience reconnues dans l'enseignement dans les cégeps anglophones; dans les cégeps francophones, le pourcentage équivalent n'est que de 54 %.

En se reportant aux deux premières colonnes du même tableau, on remarque également que, dans les cégeps francophones, la proportion des femmes qui ont 12 ans ou moins d'expérience reconnue est à peu près égale à cel le des femmes qui en ont plus que 12 (soit 51 % dans le premier cas et 49 % dans le second), tandis que, chez les hommes, c'est clairement la proportion de ceux à qui on a déjà reconnu plus de 12 ans d'expérience qui est la plus élevée. Si la relation signalée précédemment entre les années

TABLEAU 15

ENSEIGNANTS RÉPARTIS SELON LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT DU CÉGEP OÙ ILS ENSEIGNENT, LE SEXE ET LES ANNÉES D'EXPÉRIENCE RECONNUES. 1983-1984

SEXE ET EXPÉRIENCE RECONNUE	CÉGEP FRANCOPHONE		CÉGEP ANGLOPHONE		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Hommes						
12 ans ou moins	2 441	44	246	27	2 687	41
Plus de 12 ans	3 214	56	672	73	3 796	59
Total	5 565	100	918	100	6 483	100
Femmes						
12 ans ou moins	1 314	51	221	43	1 535	50
Plus de 12 ans	1 249	49	289	57	1 538	50
Total	2 563	100	510	100	3 073	100
Total						
12 ans ou moins	3 755	46	467	33	4 222	44
Plus de 12 ans	4 373	54	961	67	5 334	56
TOTAL	8 128	100	1 428	100	9 556	100

d'expérience reconnues et l'âge est juste — ce que nous croyons —, il est permis de conclure que les enseignantes des cégeps francophones (comme d'ailleurs des cégeps anglophones, et de façon encore plus marquée) sont plus jeunes que leurs homologues masculins.

2. LE CHOIX D'UN ÉCHANTILLON

La sélection d'un échantillon de 200 enseignants à l'intérieur de la population totale visée a été effectuée en deux étapes. La première a consisté à identifier les cégeps d'où proviendraient les enseignants à interviewer et la seconde à établir la liste précise de ceux auprès de qui une entrevue serait sollicitée.

A) L'IDENTIFICATION DES CÉGEPS

Trois critères de base ont présidé au choix des cégeps retenus: la langue d'enseignement, la région d'implantation et la taille. Le tableau 16, ci-après, indique à quelles conclusions ce processus a abouti.

Voyons de quelle manière les critères fixés ont été concrètement définis et appliqués et, au besoin, quelles règles complémentaires ont été utilisées.

En premier lieu, deux groupes de cégeps ont été constitués, selon que la *langue d'enseignement* qui y est généralement utilisée est le français ou l'anglais.

Le premier groupe comprend 40 établissements et le second 6[1].

Par la suite, le découpage des *régions d'implantation* a été effectué en se référant le plus possible aux divisions administratives les plus courantes. Il a cependant fallu tenir compte aussi de la configuration et de la densité du réseau tel qu'il se présente dans la réalité. C'est pourquoi il a été jugé nécessaire de considérer la Gaspésie et le Bas St-Laurent comme deux régions distinctes. Il en a été de même pour la Rive nord et la Rive sud du St-Laurent à l'intérieur de la région administrative de Québec.

Le tableau 16 fournit la liste des 13 régions finalement retenues pour les cégeps francophones. Quant aux cégeps anglophones, trois, de beaucoup les plus importants par la taille, sont situés sur l'île de Montréal et les trois autres, tous trois de faible dimension, sont implantés à l'extérieur. En conséquence, le découpage en deux régions, soit l'île de Montréal et le reste du Québec, s'est imposé tout naturellement pour les cégeps anglophones.

L'application de ce critère implique donc le choix de 15 cégeps. Cependant, une fois garantie la large assise régionale souhaitée dans la constitution de l'échantillon, il a paru nécessaire d'atténuer quelque peu le fait que telle région ne regroupait que 1,5 % de la population totale des enseignants alors que telle

(1) Les campus de Lennoxville, de St-Lambert et de St.Lawrence du cégep régional Champlain ont été considérés comme étant trois établissements distincts. C'est d'ailleurs ainsi que les enseignants appartenant à ces établissements sont enregistrés à l'intérieur des fichiers ministériels dont il a été question dans la section précédente et d'où origine la liste nominative qui a été utilisée pour la constitution de l'échantillon.

autre en comptait 19,9 %. En conséquence, dans les régions, francophones ou anglophones, où la proportion des enseignants dépassait 10 % de la population totale visée dans cette région, il a été décidé d'inclure dans l'échantillon un deuxième cégep. Comme on peut le constater en consultant le tableau 16, une telle décision s'est imposée dans quatre cas: Nord du St-Laurent à Québec, Sud de l'île de Montréal et, à la fois pour les cégeps francophones et pour les cégeps anglophones, Île de Montréal.

Enfin, dans maints échanges et écrits sur les cégeps, on fait état de leur *taille* pour expliquer la présence ou l'acuité de tel problème ou de telle malaise. À la vérité, le nombre d'enseignants permanents ou non-permanents à temps complet affectés à l'enseignement régulier varie d'une manière si considérable d'un cégep à l'autre (39 à un extrême et 432 à l'autre) que l'attention que l'on accorde à ce fait n'étonne guère.

La médiane se situant à 216, il a donc été convenu d'établir deux catégories de cégeps, selon que le nombre d'enseignants qui y enseignaient en 1983-1984 était inférieur à 217 ou se situait entre 217 et 432. Le premier groupe comprend 28 cégeps (dont les trois anglophones situés à l'extérieur de l'île de Montréal) et le second 18 (dont les trois cégeps anglophones installés sur l'île de Montréal).

Comme le fait voir le tableau 16, dix cégeps de grande taille (dont deux anglophones) ont été finalement retenus et 9 de taille moyenne ou petite (dont un anglophone).

Ces trois critères de base ont été utilisés simultanément et en tenant compte de l'effet de chaque décision sur l'ensemble de l'échantillon. Dans les quelques cas où ils n'ont pas suffi complètement à assurer la clarté du choix, les règles suivantes ont servi d'inspiration:

a) À l'intérieur d'une même région, une préférence a été accordée à deux cégeps plutôt distants l'un de l'autre que voisins.

b) On a tenu compte des antécédents historiques des établissements, de manière à en arriver à un échantillon qui reflète le plus adéquatement possible la diversité d'origine des établissements: création entièrement nouvelle, fusion de diverses institutions, transformation à partir d'un collège classique, d'un institut de technologie, d'une école normale, d'une école d'infirmières ou d'un autre type d'établissement, etc.

c) Enfin, entre deux cégeps qui répondaient déjà à peu près également aux critères de base, la préférence a été accordée à celui qui était implanté

TABLEAU 16

LES 19 CÉGEPS RETENUS, RÉPARTIS SELON LA RÉGION D'IMPLANTATION, LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LA TAILLE

RÉGION D'IMPLANTATION	CÉGEPS FRANCOPHONES (40)	CÉGEPS ANGLOPHONES (6)
1. Gaspésie	• Matane[1]	
2. Bas St-Laurent	• RIMOUSKI[1]	
3. Saguenay/Lac St-Jean	• Alma	
4. Nord du St-Laurent à Québec	• STE-FOY • LIMOILOU	
5. Sud du St-Laurent à Québec	• Région de l'Amiante	
6. Trois-Rivières et Bois-Francs	• Shawinigan	
7. Estrie	• SHERBROOKE	• Lennoxville
8. Sud de l'île de Montréal	• St-Jean-sur-Richelieu • ÉDOUARD-MONTPETIT	
9. Île de Montréal	• Bois-de-Boulogne • VIEUX-MONTRÉAL	• JOHN-ABBOTT • DAWSON
10. Nord de l'île de Montréal	• MONTMORENCY	
11. Outaouais	• OUTAOUAIS[2]	
12. Abitibi-Témiscamingue	• Abitibi-Témiscamingue	
13. Côte-Nord	• Hauterive	
13 RÉGIONS	16 CÉGEPS	3 CÉGEPS (2 RÉGIONS)

(1) Le nom des huit cégeps ayant moins de 217 enseignants (voir précisions ci-haut) est en caractères ordinaires, celui des huit autres en capitales.

(2) Le campus anglophone « Heritage » a été considéré comme faisant partie du cégep de l'Outaouais. Étant donné son statut officiel, c'est d'ailleurs ainsi que les données qui s'y rapportent sont enregistrées. Il a cependant été convenu que les enseignants appartenant à ce campus seraient intégrés à l'échantillon des enseignants anglophones.

dans le milieu socio-économique qui semblait élargir davantage les catégories sociales déjà présumément reflétées dans l'échantillon.

Ce qui caractérise cet échantillon de cégeps, c'est sa volonté de représenter de la manière la plus complète possible les réalités d'ordre culturel, économique et social qui encadrent et, selon toute vraisemblance, influencent l'activité professionnelle des enseignants des cégeps. On doit donc le considérer comme un ensemble, et non, par exemple, selon sa représentativité région par région. Ce sur quoi l'accent a été mis, c'est sur une présence significative de la réalité « région », tout comme, d'ailleurs, des réalités « taille » et « langue d'enseignement », nullement sur la recherche du cégep considéré comme étant le plus « typique » en relation avec l'un ou l'autre de ces facteurs potentiels d'influence, ou de n'importe quel autre.

B) LE CHOIX DES ENSEIGNANTS

Deux critères ont été retenus pour le choix des enseignants: le secteur d'enseignement et le sexe. En pratique, cela signifie que l'échantillon prévu de 200 enseignants devait comprendre, selon des proportions à préciser: des hommes qui enseignent dans une discipline, des femmes qui enseignent dans une discipline, des hommes qui enseignent dans une spécialisation et des femmes qui enseignent dans une spécialisation.

À ce stade, on pouvait décider de choisir le nombre d'enseignants faisant partie de chacun des quatre sous-groupes identifiés en respectant la même proportion que chacun de ces sous-groupes occupe dans la population enseignante des 19 cégeps de l'échantillon ou dans celle des 46 qui forment l'ensemble du réseau. Pour plus de sécurité, il a été jugé préférable de se référer à la population de l'ensemble des cégeps.

Cette option implique la connaissance exacte de la répartition de chacun des quatre sous-groupes déjà identifiés à l'intérieur de la population des 9556 enseignants des cégeps. Le résultat de ce calcul (effectué à partir des données contenues dans le tableau 8) est le suivant:

	Nombre	%
• Les hommes qui enseignent dans une discipline	4 060	42,49
• Les femmes qui enseignent dans une discipline	1 507	15,77
• Les hommes qui enseignent dans une spécialisation	2 423	25,36
• Les femmes qui enseignent dans une spécialisation	1 566	16,39
Total:	9 556	100,01

Ce sont ces pourcentages, arrondis selon les règles habituelles dans les trois premiers cas et à l'unité supérieure dans le dernier (afin que l'échantillon comprenne bien 200 enseignants), qui ont été retenus.

En utilisant ces pourcentages de 42 %, de 16 %, de 25 % et de 17 %, la composition de l'échantillon devient la suivante:

	Nombre
• Hommes qui enseignent dans une discipline	84
• Femmes qui enseignent dans une discipline	32
• Hommes qui enseignent dans une spécialisation	50
• Femmes qui enseignent dans une spécialiation	34
Total:	200

Par la suite, ce sont les enseignants rattachés aux 19 cégeps sélectionnés qui ont été répartis en quatre sous-groupes, avec les résultats suivants:

	Nombre	%
• Les hommes qui enseignent dans une discipline	1 976	42,28
• Les femmes qui enseignent dans une discipline	727	15,55
• Les hommes qui enseignent dans une spécialisation	1 188	25,42
• Les femmes qui enseignent dans une spécialisation	783	16,75
Total:	4 674	100,00

Un numéro a été attribué à chacun de ces 4 674 enseignants et la sélection comme telle a été effectuée, à l'intérieur de chacun des quatre sous-groupes[1], à partir d'une table de nombres au hasard, en l'occurrence celle de la Rand Corporation (1955).

Une dernière précision s'impose: après avoir étudié les résultats ainsi obtenus, nous n'avons pas cru devoir les endosser entièrement. En effet, il nous a semblé qu'aucun des cégeps sélectionnés ne devait être représenté par moins de 5 et par plus de 15 enseignants, quelle que soit sa taille. S'il n'en était pas ainsi, avons-nous pensé, les réalités « langue d'enseignement », « région » et « taille » pourraient être affaiblies de façon indue. Les légers réajustements de l'échantillon requis dans les circonstances ont été réalisés en suivant la même table de nombres au hasard.

Quant aux « remplaçants », devenus indispensables dans certains cas, ils ont été choisis en passant tout simplement au numéro suivant à l'intérieur du même cégep. Toutefois, cette personne, qui appartenait nécessairement au même secteur d'enseignement et était du même sexe que la personne remplacée, pouvait ne pas enseigner dans la même discipline ou dans la même spécialisation.

(1) Ont été exclus de l'échantillon les enseignants qui étaient membres du Conseil des collèges au début de 1984 ainsi que ceux qui avaient participé à des entrevues exploratoires ou à des prétests.

3. CARACTÉRISTIQUES DE BASE DES ENSEIGNANTS INTERVIEWÉS

Le choix d'un échantillon à partir de critères précis impose par lui-même un certain profil de répondants. Toutefois, parmi les traditions les plus communément acceptées dans une recherche telle que celle-ci, il en est une qui consiste à recueillir directement auprès des personnes concernées, en plus des données indispensables pour la vérification de ce profil, divers autres renseignements. Le but visé est une meilleure connaissance des caractéristiques de base de la population rejointe, de façon à s'assurer, au besoin, qu'elle est bien représentative de la population totale visée sur d'autres dimensions que celles qui ont servi à la choisir, à mieux fonder l'interprétation de certaines situations et à garder ouverte la voie pour diverses analyses dont il n'est pas possible de prévoir clairement l'intérêt au point de départ.

Voici donc les principales caractéristiques de base de la population interviewée que la fidélité à la « tradition » a permis de recueillir dans le cadre de la présente recherche. Les premières sont reliées aux variables de l'échantillon et les suivantes à divers aspects choisis parmi d'autres possibles, la scolarité reconnue, le statut et les diplômes possédés au moment de l'entrée dans l'enseignement ou acquis par la suite, par exemple.

A) SECTEUR ET SEXE

Sur ces deux variables-clefs, le tableau 17 indique quelle est, une fois les entrevues faites, la composition réelle de l'échantillon des répondants.

Comme on le voit, le nombre des répondants est passé à 201 (au lieu des 200 choisis au point de départ)[1]. Au total, au cours de la phase de réalisation, le nombre des hommes a diminué de deux dans le secteur des disciplines (passant de 84 à 82) et a augmenté de trois dans celui des spécialisations (de 50 à 53), tandis que celui des femmes augmentait d'un dans le secteur des disciplines (de 32 à 33) et diminuait d'un nombre égal dans celui des spécialisations (de 34 à 33). Ainsi, le nombre des enseignants interviewés est donc passé de 116 à 115 dans le secteur des disciplines et de 84 à 86 dans celui des spécialisations. Par ailleurs, le nombre de femmes est demeuré inchangé (66), tandis que celui des hommes passait de 134 à 135[1].

B) LANGUE D'ENSEIGNEMENT

L'échantillon comprend 164 enseignants provenant d'un cégep francophone (soit 82 % de l'échantillon) et 37 d'un cégep anglophone (18 %).

Parmi les 164 qui enseignent dans un cégep francophone, 112 sont des hommes (68 %) et 52 des femmes (32 %). Quant aux 37 enseignants d'un cégep anglophone, ils se répartissent ainsi: 23 sont des hommes (62 %) et 14 des femmes (38 %).

C) ANNÉES D'EXPÉRIENCE

Dans cette étude, cette expression revêt, selon le contexte, quatre significations différentes: années d'expérience reconnues pour fins de rémunération, années d'expérience réelles dans l'enseignement, années d'expérience d'enseignement dans un cégep et années d'expérience dans un autre type d'établissement scolaire. Nous possédons des informations précises sur ces quatre aspects pour l'ensemble des répondants. En voici un aperçu.

TABLEAU 17

COMPOSITION DE L'ÉCHANTILLON DES ENSEIGNANTS INTERVIEWÉS, SELON LE SECTEUR ET LE SEXE

SECTEUR		HOMMES		FEMMES		TOTAL	
		N	%	N	%	N	%
Disciplines		82	71	33	29	115	100
	%	61		50		57	
Spécialisations		53	62	33	38	86	100
	%	39		50		43	
TOTAL		135	67	66	33	201	100
	%	100		100		100	

(1) La raison de cette modification est la suivante: assez tôt au début du déroulement des entrevues, un interviewer s'est trouvé en présence d'un enseignant qui, en conformité avec la liste d'origine, avait été classé dans le secteur des spécialisations, alors qu'il enseignait, en réalité, dans une discipline. Afin de maintenir l'équilibre entre les divers sous-groupes de l'échantillon, il a alors été décidé d'ajouter un autre enseignant du même cégep dans le secteur des spécialisations. Par la suite, les interviewers ont rencontré quatre autres cas similaires, dans un sens ou dans l'autre. Ce facteur explique la totalité des modifications apportées à la composition de l'échantillon.

a) Expérience reconnue

Le tableau 18 détaille la composition de l'échantillon sur ce point, compte tenu du secteur d'enseignement et du sexe. Ce qui peut en être dégagé va sensiblement dans le même sens que le tableau 11, qui

(1) La question comme telle de la représentativité de cet échantillon réel sera discutée dans la section suivante.

fournit le même genre de renseignements sur la population totale.

Dans les deux cas, une majorité a plus de 12 années d'expérience reconnues dans l'enseignement; cette majorité est cependant un peu plus élevée dans la population totale (56 %) que dans l'échantillon réel (53 %). Dans les deux cas également, la proportion des enseignants dont l'expérience reconnue se situe au-delà de 12 ans est un peu plus élevée dans le secteur des spécialisations que dans celui des disciplines. La seule différence digne de mention, quoique non majeure, concerne la proportion des hommes qui ont plus de 12 années d'expérience reconnues dans le secteur des disciplines: cette proportion atteint 60 % dans le tableau 11 et seulement 54 % dans le tableau 18. Il en résulte que, dans l'échantillon, ce sont les femmes qui enseignent dans une spécialisation plutôt que les hommes qui enseignent dans une discipline qui, en proportion, sont les plus nombreuses à avoir plus de 12 années d'expérience reconnues.

b) Expérience réelle

Le tableau 19 permet de constater que la proportion des enseignants dont l'expérience réelle dans l'enseignement est de 12 ans ou moins ou de plus de 12

TABLEAU 18

RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS INTERVIEWÉS SELON LE SECTEUR, LE SEXE ET LES ANNÉES D'EXPÉRIENCE RECONNUES

SECTEUR ET SEXE	12 ANS OU MOINS		PLUS DE 12 ANS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Disciplines						
Hommes	38	46	44	54	82	100
Femmes	18	55	15	45	33	100
Total	56	49	59	51	115	100
Spécialisations						
Hommes	25	47	28	53	53	100
Femmes	14	42	19	58	33	100
Total	39	45	47	55	86	100
Total						
Hommes	63	47	72	53	135	100
Femmes	32	48	34	52	66	100
TOTAL	95	47	106	53	201	100

TABLEAU 19

RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS INTERVIEWÉS SELON LE SECTEUR, LE SEXE ET LES ANNÉES D'EXPÉRIENCE RÉELLES

SECTEUR ET SEXE	12 ANS OU MOINS		PLUS DE 12 ANS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Disciplines						
Hommes	32	39	50	61	82	100
Femmes	13	39	20	61	33	100
Total	45	39	70	61	115	100
Spécialisations						
Hommes	37	70	16	30	53	100
Femmes	22	67	11	33	33	100
Total	59	69	27	31	86	100
Total						
Hommes	69	51	66	49	135	100
Femmes	35	53	31	47	66	100
TOTAL	104	52	97	48	201	100

MOYENNE: 13,1 années

ans est à peu près égale (52 % dans le premier cas et 48 % dans le second). En passant, on notera que, dans le tableau 18, consacrée à l'expérience reconnue plutôt que réelle, les pourcentages étaient similaires, mais inversés (soit 47 % dans le premier cas et 53 % dans le second).

Dans le secteur des disciplines, il n'existe aucune différence entre les hommes et les femmes qui ont participé aux entrevues concernant le nombre d'années pendant lesquelles ils ont déjà enseigné. Par ailleurs, dans le secteur des spécialisations, une différence existe, mais elle est de peu d'importance.

Ce qui frappe le plus dans ce tableau, sans doute, c'est le fait que les enseignants dans une discipline sont beaucoup plus nombreux à avoir une expérience réelle dans l'enseignement de plus de 12 ans que ceux qui enseignent dans une spécialisation; en effet, 61 % des enseignants dans une discipline se trouvent dans cette situation, alors que le pourcentage équivalent dans le secteur des spécialisations n'est que de 31 %.

Ce fait devient plus étonnant encore si, sur le même point, on compare les tableaux 18 et 19: on constate en effet que, dans le secteur des disciplines, le nombre d'enseignants ayant plus de 12 années d'expérience réelle dans l'enseignement est supérieure au nombre de ceux à qui on a reconnu une même durée d'expérience[1], tandis que, dans le secteur des spécialisations, la situation est inversée[2]. Dans ce dernier cas, 55 % des enseignants interviewés ont plus de 12 années d'expérience *reconnues*, mais seulement 31 % ont accumulé le même nombre d'années d'expérience *réelles* dans l'enseignement. Le temps ne nous a pas permis de pousser assez loin l'étude de ce point — incident, en fait, dans le contexte — pour pouvoir émettre à son sujet une explication satisfaisante.

c) Expérience dans un cégep

Le tableau 20 donne une idée de l'expérience que les enseignants interviewés possèdent de l'enseignement dans un cégep. Si nous supposons que ces années d'enseignement ont été accumulées d'une façon continue — supposition qui paraît justifiée dans les circonstances, même si elle n'est pas entièrement vraie —, on constate qu'environ 15 % des enseignants interviewés enseignent dans un cégep depuis que cette institution a été créée, que 37 % y ont commencé une carrière entre 1970-1971 et 1974-1975, 35 % entre 1975-1976 et 1979-1980 et 13 % entre 1980-1981 et 1984-1985. En moyenne, ces enseignants enseignent dans un cégep depuis dix ans et demi.

TABLEAU 20

RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS INTERVIEWÉS SELON LEURS ANNÉES D'EXPÉRIENCE DANS L'ENSEIGNEMENT DANS UN CÉGEP

	N	%
De 1 à 5 ans	27	13
De 6 à 10 ans	70	35
De 11 à 15 ans	74	37
De 16 à 18 ans	30	15
TOTAL	201	100

MOYENNE: 10,6 années

d) Expérience dans un autre type d'établissement scolaire

Selon le tableau 21, seulement 12 enseignants (6 % de l'échantillon) ont déjà enseigné dans un collège classique, alors que 19 % d'entre eux ont déjà enseigné dans une école primaire ou une école secondaire. Si l'échantillon est aussi représentatif sur ce point qu'il semble l'être sur d'autres (voir la section 4 ci-après), ce fait en étonnera sans doute quelques-uns.

TABLEAU 21

RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS INTERVIEWÉS SELON LEUR NOMBRE MOYEN D'ANNÉES D'EXPÉRIENCE DANS L'ENSEIGNEMENT DANS UN ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE AUTRE QU'UN CÉGEP

Sur 201 = 100 %

	NOMBRE D'ENSEIGNANTS[1]	%	NOMBRE MOYEN D'ANNÉES
Collège classique	12	6	4,6
École de métiers, technique ou spécialisée	15	7	5,3
École normale	5	2	1,4
Autre école privée	6	3	3,2
École primaire	4	2	4,5
École secondaire	31	15	4,1
École primaire et secondaire	5	2	5,6
Université	32	16	3,4
Autre[2]	19	9	3,6

(1) La différence est cependant un peu moins grande que les chiffres ne le laissent paraître, car le tableau 18 est basé sur des données officielles de l'année 1983-1984 et le tableau 19 sur des données recueillies au moment des entrevues, au début de 1985.

(2) Dans ce cas, pour la même raison, la différence est, en réalité, encore plus marquée que les chiffres ne l'indiquent.

(1) Un même enseignant peut avoir acquis de l'expérience dans plusieurs des établissements mentionnés. On ne peut donc pas additionner cette colonne.

(2) École d'infirmières, école de langues du gouvernement fédéral, école étrangère sans équivalent au Québec, etc.

On notera aussi avec intérêt que 16 % du même groupe de personnes a déjà eu une expérience d'enseignement dans une université et 7 % dans une école de métiers, un institut de technologie ou une autre école spécialisée.

Quant au nombre d'années passées dans l'un ou l'autre de ces établissements, il ne dépasse guère cinq ans; dans le cas de l'université, il atteint près de trois ans et demi et, dans celui de l'école normale, à peine un an et demi.

Un autre point mérite de retenir l'attention ici. En effet, les données recueillies incitent à poser l'hypothèse que le fait de passer par une autre expérience d'enseignement avant d'entrer au cégep n'est pas l'apanage seulement des enseignants qui y sont depuis le plus longtemps. Une telle hypothèse acquiert un certain crédit à la lumière de deux chiffres recueillis au cours des mêmes entrevues: en effet, 27 enseignants ont moins de six ans d'expérience dans un cégep, mais seulement 16, à l'intérieur de la même population, ont moins de six ans d'expérience réelle dans l'enseignement. En conséquence, au moins 11 des enseignants qui sont attachés à plein temps à un cégep depuis moins de six ans ont puisé une part de leur expérience dans l'enseignement ailleurs que dans un cégep.

D) SCOLARITÉ RECONNUE

Le tableau 22 montre que la scolarité reconnue des enseignants de l'échantillon est de 16 ou de 17 ans dans 35 % des cas et de 18 à 20 ans dans les autres cas où une réponse a été donnée. La majorité des répondants (55 %) a une scolarité reconnue de 18 ou de 19 ans. Enfin, 13 enseignants (6 % de l'échantillon) ont indiqué qu'on leur avait reconnu l'équivalent d'un doctorat[1].

TABLEAU 22

RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS INTERVIEWÉS SELON LA SCOLARITÉ RECONNUE

	N	%
16 ans	37	18
17 ans	33	16
Total	70	35
18 ans	57	28
19 ans	55	27
20 ans	13	6
Total	125	62
Sans réponse	6	3
TOTAL	201	100

(1) En effet, selon les Dispositions constituant des conventions collectives, une scolarité de 20 ans ne peut être reconnue qu'aux enseignants possédant déjà un doctorat de 3e cycle.

E) STATUT

Parmi les 201 enseignants, 175 (87 %) ont déclaré avoir un statut d'enseignant permanent à temps complet, 15 (7 %) un statut de non-permanent à temps complet et 11 (5 %) être des « mis en disponibilité » (des MED, selon le langage courant).

F) EXPÉRIENCE DE TRAVAIL À L'EXTÉRIEUR DE L'ENSEIGNEMENT

Les tableaux 23 et 24 fournissent quelques renseignements sur l'étendue et l'intensité de cette expérience chez les enseignants rencontrés en entrevue. Plus de 50 % d'entre eux ont déclaré avoir déjà eu une expérience de travail en dehors du monde de l'enseignement. Le secteur public et le secteur privé ont été le lieu de cette expérience pour un nombre égal de répondants (25 %) et 6 % ont travaillé à la fois dans le secteur public et dans le secteur privé. Si la question posée a été bien comprise — et nous n'avons aucune raison qui nous incite à penser qu'elle ne l'a pas été — et si l'échantillon des répondants est, sur ce point précis, représentatif de la population

TABLEAU 23

RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS INTERVIEWÉS SELON LEUR EXPÉRIENCE DE TRAVAIL À L'EXTÉRIEUR DE L'ENSEIGNEMENT

	N	%
Expérience dans secteur public seulement	50	25
Expérience dans secteur privé seulement	50	25
Expérience dans secteurs public et privé	12	6
Aucune expérience (public ou privé)	89	44
TOTAL	201	100

TABLEAU 24

RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS INTERVIEWÉS SELON LE NOMBRE D'ANNÉES D'EXPÉRIENCE DE TRAVAIL EFFECTUÉES À L'EXTÉRIEUR DE L'ENSEIGNEMENT

	N	%
Secteur public		
De 1 à 5 ans	46	74
De 6 à 10 ans	10	16
De 11 à 22 ans	6	10
Total	62	100
Secteur privé		
De 1 à 5 ans	42	68
De 6 à 10 ans	7	11
De 11 à 29 ans	13	21
Total	62	100

totale — ce que nous ne savons pas —, ces données forcent à nuancer sérieusement l'affirmation voulant que les enseignants de cégep n'aient jamais connu l'expérience d'un milieu de travail autre que celui de l'enseignement. Ce point ne mériterait-il pas, tout au moins, une vérification plus attentive?

Dans 7 cas sur 10 environ, cette expérience de travail a duré au maximum cinq ans. On doit cependant noter que 13 enseignants sur 201 ont travaillé dans le secteur privé durant une période de temps qui s'échelonne entre 11 et 29 ans. Quant à la moyenne, elle est de 6,2 années dans le secteur privé et de 4,7 années dans le secteur public.

G) DIPLÔMES EN DÉBUT DE CARRIÈRE DANS L'ENSEIGNEMENT ET ACQUIS DEPUIS

Quel « diplôme ou certificat » aviez-vous lorsque vous avez commencé à enseigner et quels sont ceux que vous avez acquis depuis, avons-nous demandé comme renseignements de base aux enseignants rencontrés?

Le tableau 25 fournit une synthèse des réponses concernant les diplômes en tant que tels et les graphiques 1 et 2 une représentation visuelle de leur répartition selon le genre de diplôme obtenu.

TABLEAU 25

DIPLÔMES DÉTENUS EN DÉBUT DE CARRIÈRE DANS L'ENSEIGNEMENT OU ACQUIS DEPUIS PAR LES ENSEIGNANTS INTERVIEWÉS, SELON LE GENRE DE DIPLÔME CONSIDÉRÉ

Sur 193 = 100 %

GENRE DE DIPLÔME	DÉTENU EN DÉBUT DE CARRIÈRE		ACQUIS DEPUIS	
	N	%	N	%
Baccalauréat	120	56	29	18
Maîtrise	33	15	44	28
Diplôme[1]	25	12	13	8
Licence	12	6	5	3
Brevet	9	4	7	4
Certificat	6	3	51	32
Doctorat	1	1	9	6
Autre	10	5	1	1
TOTAL	216	100	159	100

(1) Le terme « diplôme », même entendu dans son sens spécifique comme c'est le cas ici, recouvre une réalité mal définie. Il s'agit, en l'occurrence, aussi bien de documents décernés par les anciennes écoles Normale supérieure ou des Beaux-Arts que, dans certains cas, par des collèges publics ou privés.

Lorsqu'ils ont commencé à enseigner, les 193 enseignants qui ont répondu à cette question ont déclaré détenir 216 diplômes. De fait, comme on peut le constater en se reportant au tableau 26, 170 d'entre eux (88 %) n'ont déclaré que le diplôme le plus élevé qu'ils possédaient. Les 23 autres en ont plutôt déclaré deux (soit, dans 11 cas, deux baccalauréats et, dans 12 autres cas, des combinaisons variées de diplômes, soit un baccalauréat et un autre diplôme dans la majorité des cas). Au début de leur carrière dans l'enseignement, un peu plus que 50 % des enseignants interviewés détenaient donc un baccalauréat comme diplôme le plus élevé. Par ailleurs, environ 15 % détenaient une maîtrise et 1 % un doctorat.

Après leur début dans l'enseignement, ces mêmes enseignants ont acquis 159 nouveaux diplômes, des certificats surtout (32 % de ces nouveaux diplômes),

TABLEAU 26

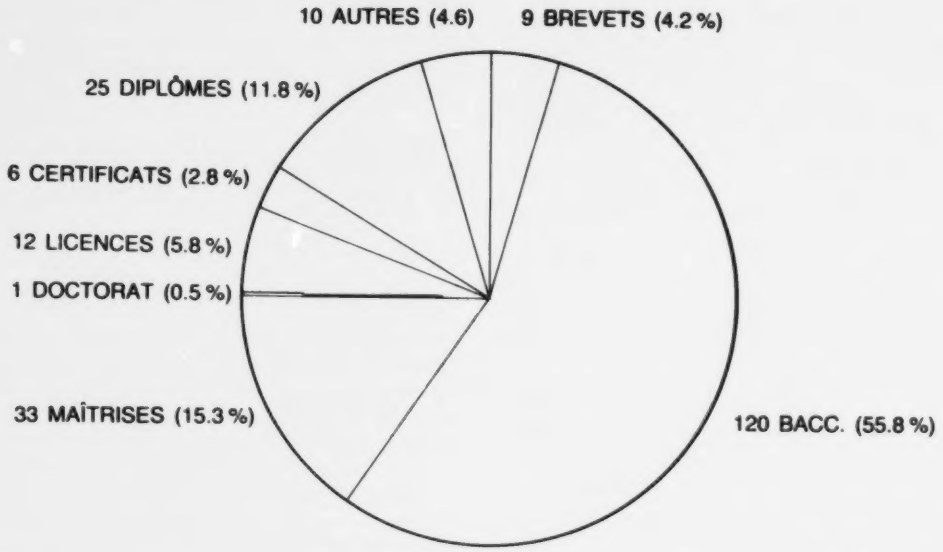
ENSEIGNANTS INTERVIEWÉS RÉPARTIS SELON LE DIPLÔME DÉTENU EN DÉBUT DE CARRIÈRE DANS L'ENSEIGNEMENT ET LES DIPLÔMES ACQUIS PAR EUX DEPUIS

GENRE DIPLÔME	EN DÉBUT DE CARRIÈRE		ACQUIS DEPUIS	
	N	%	N	%
Un seul diplôme				
Baccalauréat	91	45	10	5
Maîtrise	28	14	26	13
Diplôme	21	10	5	2
Brevet	8	4	3	1
Licence	8	4	0	0
Certificat	3	1	24	12
Doctorat	1	1	5	2
Autre[1]	10	5	0	0
Total	170	85	73	36
Deux diplômes				
Baccalauréats	11	5	0	0
Certificats			5	2
Bacc. et maîtrise			2	1
Cert. et bacc.			6	3
Cert. et maîtrise			3	1
Diplôme et maîtrise			2	1
Autre combinaison	12	6	7	3
Total	23	11	25	12
Trois ou quatre diplômes				
1 bacc. et 2 autres			7	3
3 certificats			1	1
2 cert. et 2 maîtrises			1	1
Autre combinaison			2	1
Total			11	5
Aucun ou sans réponse	8[2]	4	92[2]	46
TOTAL	201	100	201	100

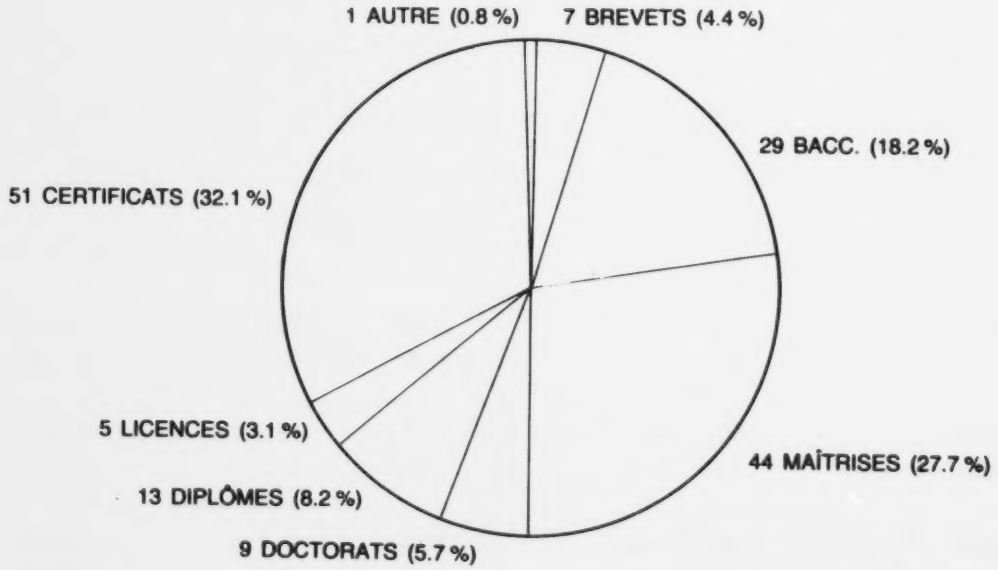
(1) Il s'agit de diplômes peu connus, étrangers ou dont la signification des sigles utilisés n'a pu être retracée.

(2) Le chiffre « 8 » indique ici le nombre de ceux qui n'ont pas répondu à cette question. Par ailleurs, à l'intérieur des « 92 », on doit considérer qu'un maximum de 8 enseignants n'a pas répondu à cette question; les autres, soit au moins 84 (43 %), n'ont acquis aucun nouveau diplôme depuis leur entrée dans l'enseignement, dans un cégep ou ailleurs.

GRAPHIQUE 1
DIPLÔMES DÉTENUS EN DÉBUT DE CARRIÈRE



GRAPHIQUE 2
DIPLÔMES OBTENUS DEPUIS



mais aussi des maîtrises (28 %) et des baccalauréats (18 %). Ces 159 diplômes ont été acquis par 109 enseignants, 73 d'entre eux en obtenant un seul, 25 deux et 11 trois. L'analyse du tableau 26 démontre également qu'une quarantaine de ces enseignants ont obtenu un ou plusieurs certificats, environ 35 une maîtrise (dont 26 une maîtrise seulement) et environ 25 un baccalauréat (seulement un tel diplôme dans 10 cas et en plus d'un autre diplôme dans une quinzaine d'autres cas). Huit enseignants ont obtenu, au total, 9 doctorats; dans cinq cas, comme l'indique le tableau 26, le doctorat a été le seul nouveau diplôme obtenu.

4. REPRÉSENTATIVITÉ DE L'ÉCHANTILLON RÉEL

A) LES CÉGEPS RETENUS

Au cours de la sélection des 19 cégeps retenus, l'attention s'est portée sur la représentation la plus adéquate possible de quelques réalités d'ordre sociologique, soit essentiellement la langue d'enseignement du cégep considéré, sa région d'implantation et sa taille. Au cours de ce processus, que s'est-il produit au niveau de la population enseignante elle-même? En fin de compte, dans quelle mesure la composition de la population qui a servi de base à l'échantillon des enseignants interviewés est-elle semblable, tout au moins quant aux variables secteur d'enseignement et sexe, à la population visée dans sa totalité?

Le tableau 27 démontre avec une évidence inattendue et surprenante que la composition de la population des 19 cégeps retenus et celle des 46 cégeps existants est, quant au secteur d'enseignement et au sexe, quasi identique. Ainsi, par exemple, la différence entre la proportion de ceux qui enseignent dans une discipline ou dans une spécialisation à l'intérieur des 46 cégeps du Québec (respectivement 58,3 % et 41,7 %) et des 19 cégeps de l'échantillon (57,8 % et 42,2 %) n'est que de 0,5 %. L'écart qui existe entre la proportion des hommes et des femmes qui composent la population de chacun des deux groupes de cégeps est encore plus mince: 0,1 %!

Rappelons que la population des 46 cégeps comprend 9 556 enseignants et celle des 19 de l'échantillon 4 674 (soit 48,9 % de la population totale).

B) LES ENSEIGNANTS INTERVIEWÉS

Le degré de représentativité des 201 enseignants eux-mêmes est une question qui mérite la plus grande attention. Elle sera abordée ici en deux volets: celui du secteur et du sexe dans un premier temps et celui de quelques autres variables utilisées à certains moments au cours de cette recherche dans un deuxième temps.

Les modifications à l'échantillon initial apportées en cours de réalisation ayant été peu nombreuses, la proportion des enseignants effectivement rencontrés en entrevue est donc restée très proche, quant au secteur d'enseignement et au sexe, de la proportion des enseignants appartenant à des groupes semblables dans la population totale. C'est ce qu'illustre le tableau 28; les proportions sont pratiquement identiques dans la population totale et parmi les enseignants interviewés, aussi bien en ce qui concerne la variable secteur d'enseignement que la variable sexe.

TABLEAU 27

COMPARAISON ENTRE LA POPULATION DES ENSEIGNANTS DES 46 CÉGEPS ET CELLE DES 19 DE L'ÉCHANTILLON, SELON LE SECTEUR ET LE SEXE

SEXE ET GROUPE DE CÉGEPS	DISCIPLINES		SPÉCIALISATIONS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Hommes						
Les 46 cégeps	4 060	72,9	2 423	60,7	6 483	67,8
Les 19 cégeps	1 976	73,1	1 188	60,3	3 164	67,7
Femmes						
Les 46 cégeps	1 507	27,1	1 566	39,3	3 073	32,2
Les 19 cégeps	727	26,9	783	39,7	1 510	32,3
Total						
Les 46 cégeps	5 567	58,3	3 989	41,7	9 556	100,0
Les 19 cégeps	2 703	57,8	1 971	42,2	4 674	100,0

TABLEAU 28

COMPARAISON (EN %) ENTRE LA POPULATION TOTALE VISÉE ET L'ÉCHANTILLON DES ENSEIGNANTS INTERVIEWÉS, SELON LE SECTEUR ET LE SEXE

	% DANS POP. TOTALE (9 556)	% PARMI ENS. INTERVIEWÉS (201)
Secteur		
Disciplines	58	57
Spécialisations	42	43
TOTAL	100	100
Sexe		
Hommes	68	67
Femmes	32	33
TOTAL	100	100

Le tableau 29 précise la variable secteur d'enseignement. Dans l'ensemble, ce rapport se situe à un niveau plus général que les sous-groupes de disciplines ou de spécialisations dont il est fait état dans ce tableau. Cependant, on accordera sans doute plus de crédibilité à certaines de ses affirmations si on sait que, parmi les personnes interviewées, chacun des groupes de disciplines et des groupes de spécialisations est représenté avec un poids qui se rapproche de celui qu'il occupe dans la population totale. Si cette règle est respectée, les auteurs se sentiront également plus à l'aise pour se permettre, ici ou là, quelques incursions au niveau de tel ou tel groupe (malgré la prudence nécessaire étant donné le petit nombre d'enseignants appartenant à chacun).

En consultant le tableau 29 on se rend compte que la règle énoncée ci-haut est largement respectée. L'écart le plus grand est de 6 % et on le trouve en langues et littérature ; il apparaît que les enseignants appartenant à ce groupe sont légèrement surreprésentés dans l'échantillon. On peut toutefois considérer aussi ce fait comme une compensation pour l'absence de la spécialisation Lettres, peu importante il est vrai. En second lieu, c'est dans le domaine des techniques humaines que la différence entre la population totale et la population interviewée est la plus marquée (5 % de plus parmi les enseignants interviewés que parmi ceux de la population totale). Cependant, on notera que, dans le secteur des disciplines, dans un domaine tout à fait connexe, celui des sciences humaines, la différence entre les deux populations est du même ordre, mais cette fois dans le sens inverse (4 % de plus dans la population totale que parmi les enseignants interviewés). Dans les autres cas, l'écart ne dépasse pas 3 %.

Enfin, le tableau 30 montre une forte parenté entre la population totale et les enseignants interviewés concernant le statut d'emploi, de même que trois variables auxquelles il est fait souvent allusion au cours du rapport : la langue d'enseignement du cégep auquel les enseignants sont rattachés et les années d'expérience et de scolarité qui leur sont reconnues pour fins de rémunération. L'écart entre les deux populations ne dépasse 3 % dans aucun cas.

TABLEAU 29

COMPARAISON ENTRE LA POPULATION DES GROUPES DE DISCIPLINES ET DE SPÉCIALISATIONS DE LA POPULATION TOTALE ET LA POPULATION ÉQUIVALENTE PARMI LES ENSEIGNANTS INTERVIEWÉS

SECTEUR	DANS POPULATION TOTALE		PARMI ENSEIGNANTS INTERVIEWÉS	
	N	%	N	%
Disciplines				
Biologie et éducation physique	828	15	18	16
Mathématiques et sciences	1 594	29	30	26
Sciences humaines	1 641	29	29	25
Sciences administratives	194	3	2	2
Arts	195	4	6	5
Langues et littérature	1 115	20	30	26
Total	5 567	100	115	100
Spécialisations				
Techniques biologiques	1 155	29	22	26
Techniques physiques	1 049	26	22	26
Techniques humaines	374	9	12	14
Techniques de l'administration	1 007	25	24	28
Arts	377	9	6	7
Lettres	27	1	0	0
Total	3 989	100	86	100
TOTAL	9 556	100	201	100

TABLEAU 30

COMPARAISON (EN %) ENTRE LA POPULATION TOTALE VISÉE[1] ET L'ÉCHANTILLON DES ENSEIGNANTS INTERVIEWÉS, SELON LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT, LE STATUT ET LES ANNÉES D'EXPÉRIENCE ET DE SCOLARITÉ RECONNUES

	% DANS POP. TOTALE (9 556)	% PARMI ENSEIGN. INTERVIEWÉS (201)
Langue d'enseignement		
Français	85	82
Anglais	15	18
TOTAL	100	100
Statut		
Permanent à temps complet	95	93[2]
Non-permanent à temps complet	5	7
TOTAL	100	100
Expérience reconnue		
12 ans ou moins	44	47
Plus de 12 ans	56	53
TOTAL	100	100
Scolarité reconnue		
16-17 ans	36	35
18-20 ans	64	62
Inconnue	0	3
TOTAL	100	100

(1) Les données concernant la langue d'enseignement et le statut de la population totale proviennent de la liste nominative et celles concernant l'expérience et la scolarité reconnues de la commande spéciale déjà signalée.

(2) Les « MED » sont considérés ici comme des enseignants permanents.

C) LA PROPORTION RETENUE

Il n'y a donc guère de doute que l'échantillon retenu peut, dans l'optique des variables utilisées, être considéré comme représentatif de la population globale. Il nous reste seulement, en terminant, à dire un mot de la proportion de cet échantillon par rapport à cette population (201 enseignants sur 9 556, soit une proportion de 2,1 %). À l'appui de la validité de cette proportion, nous attirons brièvement l'attention du lecteur sur les quatre aspects suivants.

a) Le fait que cette recherche ait été réalisée à partir de longues entrevues personnalisées — plutôt, par exemple, que par un questionnaire expédié par la poste — doit être pris en sérieuse considération. L'accueil très positif que les interviewers ont, d'une manière générale, reçu auprès des enseignants interviewés renforce par ailleurs la portée de ce fait.

b) Un échantillon stratifié à partir de renseignements de base très précis, comme l'est celui de la présente recherche, fournit dès le point de départ, par lui-même, une garantie de représentation beaucoup plus solide que s'il avait fallu s'en remettre à un échantillon plus aléatoire.

c) Un bon nombre de recherches plus ou moins similaires sont réalisées avec des échantillons moindres ou équivalents. Au Québec, il est même plutôt rare que des recherches de cette nature s'appuient sur 200 entrevues conduites de façon systématique, quelle que soit par ailleurs l'importance de la population concernée[1].

d) Enfin, au cours des entrevues et, par la suite, au cours des opérations de vérification, d'analyse et d'interprétation, nous avons eu l'impression très nette d'avoir atteint un certain niveau de redondance ; à l'intérieur du champ de recherche défini au point de départ, il existe, selon nous, très peu de points significatifs qui n'ont pas été soulevés par au moins quelques enseignants et qui n'ont pas, d'une manière ou d'une autre, été dégagés à travers les instruments de travail que nous nous sommes donnés.

(1) Une étude menée à travers le Canada sur les aspirations des adolescentes et rendue public tout récemment s'appuie sur 150 entrevues (Baker, 1985). Dans un domaine différent, mais où les exigences de rigueur sont tout aussi impératives, celui du « marketing », un échantillon de 200 personnes choisies au hasard dans une ville comme Sherbrooke (environ 80 000 habitants) est considéré comme tout à fait satisfaisant (Perrien *et al.*, 1983, p. 214).

CHAPITRE III

REVUE DES ÉTUDES ANTÉRIEURES

Depuis 1967, l'enseignement collégial québécois a suscité bon nombre d'écrits de toute nature: études empiriques, analyses théoriques, essais, énoncés de politiques ou de principes, mémoires, rapports d'expérimentation pédagogique ou d'« opérations », rapports-synthèses de commissions, de comités ou d'organismes, rapports statistiques, mémoires de maîtrise, thèses de doctorat, dossiers bibliographiques, articles de revue et de journaux, etc. Les points de vue exprimés sont multiples et diversifiés. Souvent redondants, tantôt ils convergent, tantôt ils divergent. Ils traiteront surtout de finalité, de programme, de budget, de structure, d'objectif, de gestion, de perfectionnement de personnels, d'évaluation.

Parmi les deux principaux « acteurs » du système d'enseignement collégial, soit l'étudiant et l'enseignant, le premier fera plus souvent l'objet d'études spécifiques qui tenteront de cerner ses attitudes, ses besoins, ses aspirations, sa satisfaction (ou plutôt son insatisfaction), son comportement et, ces dernières années tout particulièrement, ses mécanismes intellectuels. Quant à l'enseignant, malgré la place que lui accordent plusieurs écrits sur l'enseignement collégial, il fera plus rarement l'objet de préoccupations exclusives ou d'investigations systématiques de la part des chercheurs. Treize ans après la naissance des cégeps, il semble bien, du moins suivant le service de la Recherche du ministère de l'Éducation, que « l'enseignant du collégial n'a pas fait l'objet d'étude systématique« [1]. En 1981, un recensement de la documentation traitant de l'enseignant de collège a permis de rassembler divers traits le caractérisant, tantôt révélés par des études[2] spécifiques, tantôt éparpillés çà et là dans des documents qui n'ont pas fait de lui leur unique objet (Dessureault, 1981 et 1983).

L'analyse de ces documents aura montré, entre autres, que peu osaient prétendre à la généralisation de leurs conclusions. Elle a donné lieu à une synthèse des caractéristiques de l'enseignant de collège « tel que souhaité et perçu » (Dessureault, 1985). La pertinence de ces caractéristiques, selon Dessureault, appelait une validation empirique[1]; la présente étude sur la condition des enseignants et des enseignantes des cégeps fait suite, en quelque sorte, à l'expression de ce besoin.

Désireuse cependant de scruter plus en profondeur que ne l'ont fait les études antérieures les composantes essentielles de la « praxis » quotidienne des enseignants, telle que vécue dans les cégeps publics, notre enquête a dû écarter de son champ certains aspects intéressants de la fonction enseignante mais trop éloignés des paramètres ainsi fixés. Se fondant en grande partie sur la bibliographie de Dessureault, mise à jour depuis, une telle préoccupation a éliminé d'emblée la prise en compte de plusieurs écrits dont le sujet autant que l'objet, par leur spécificité, n'entraient pas dans les cadres de la présente recherche.

Ainsi, les enseignants des collèges privés ne faisant pas partie de la population interviewée, nous n'avons pas retenu les études les concernant. Il en a été de même pour les écrits où il n'était question que d'un seul cégep public. De même, des thèmes comme les enseignants et le milieu socio-économique ou l'enseignant et sa vision du monde n'étant pas directement abordés par la présente recherche, ils n'ont été retenus que dans la mesure où ils rejoignaient ses préoccupations spécifiques. Par ailleurs, comme notre étude se penche sur la condition « actuelle » de l'enseignant de cégep, nous nous sommes référés plus volontiers aux documents les moins anciens. Centrés uniquement sur le vécu professionnel des enseignants, nous n'avons pas retenu non plus les études qui se sont occupées exclusivement de ce que ceux-ci devraient être, eu égard aux attentes de la société ou de l'institution. Enfin, et surtout, pour fon-

(1) Ministère de l'Éducation, service de la Recherche du secteur de la Planification, *Recueil de thèmes de recherche en éducation*, Québec, 1980, p. 70.

(2) Le mot « étude », ici et dans les pages suivantes, doit être entendu suivant la définition du *Robert*: « Ouvrage résultant (...) d'une application méthodique de l'esprit cherchant à apprendre et à comprendre » (*Le petit Robert*, Paris, 1982, p. 712).

(1) « Qu'en serait-il de cette réalité si on la confrontait au produit d'une étude empirique? Le but de la recherche auquel ce troisième volume met fin était justement de présider à ce genre d'étude » (Dessureault, 1985, page 9).

der plus sûrement les prémisses de nos analyses , nous n'avons accordé de crédit qu'aux études conduites avec une rigueur semblable à celle dont nous avons voulu marquer la nôtre.

Parmi les études jugées pertinentes, priorité a été accordée aux comptes rendus de recherches effectuées « sur le terrain », de type empirique. Quant aux études relevant davantage du type « essai », elles ont été considérées dans la mesure où l'essence même de leur propos se rapportait directement à l'objet de la présente recherche et où la pensée exprimée y était exposée de façon rigoureuse.

Seules sont donc contenues dans les pages qui suivent les grandes conclusions « *généralisables* » d'études *empiriques* ou *théoriques* portant *essentiellement* sur les enseignants *réguliers* (en priorité des cégeps *publics*) et concernant un aspect de leur *pratique professionnelle*.

Empiriques ou théoriques, ces études sur les enseignants des cégeps se limitent en général davantage aux enseignants d'une discipline, d'une spécialisation ou d'un programme qu'elles ne concernent le corps professoral dans son ensemble. Et lorsqu'une étude de ce type embrasse l'ensemble des enseignants de cégep, c'est presque toujours sous un angle déterminé, qui circonscrit une aire limitée de la fonction enseignante. Rares, en effet, sont les études qui débordent une seule composante de la condition enseignante et qui tentent de saisir la nature « actualisée » des diverses facettes de la pratique professionnelle en milieu cégep.

Lorsqu'elles s'occupent de l'ensemble des enseignants, les recherches empiriques portent essentiellement sur la tâche, les valeurs éducatives, les ressources pédagogiques — l'audio-visuel en particulier —, la satisfaction, le perfectionnement; lorsqu'elles se concentrent sur des disciplines, des spécialisations ou des programmes enseignés au cégep, c'est pour mettre en relief certaines perceptions des enseignants concernés, leurs problèmes, leurs préoccupations pédagogiques, des moments particuliers de leur vécu et leurs besoins. Il s'agira surtout des enseignants de philosophie, de français et de soins infirmiers; ce seront aussi des enseignants d'éducation physique, d'histoire, de biologie, de psychologie, de techniques de secrétariat. Fait à noter, ces études se soucient en général autant (sinon plus) de l'enseignement que de la personne de l'enseignant en tant que telle, et c'est alors par le biais de considérations relatives à l'enseignement que seront soulignés des traits de la condition enseignante. Ceci est aussi vrai des études théoriques ou des réflexions de type « essai ». Souvent, d'ailleurs, celles-ci jetteront une lumière plus vive sur les mêmes aspects de la pratique enseignante, en s'attardant en outre plus longuement sur la relation maître-élève, l'approche pédagogique des enseignants, leurs objectifs pédagogiques ou disciplinaires, l'effet de leur syndicalisation; ou en développant une problématique spécifique à une discipline ou à une spécialisation.

Parce qu'elles s'articulent autour de thèmes différents ou envisagés de points de vue divers[1] ou parce qu'elles s'intéressent à des « sous-groupes » variés d'enseignants, toutes ces études donnent de l'enseignant de cégep une image plutôt composite. Nous essaierons cependant, dans les pages qui suivent, de focaliser dans un premier temps cette image sur huit points essentiels: A) la tâche; B) la satisfaction au travail; C) l'hétérogénéité du corps professoral; D) l'approche pédagogique et la relation maître-élève; E) l'innovation et la recherche pédagogique; F) les ressources pédagogiques; G) les rapports interpersonnels; H) le perfectionnement. Il ne sera d'abord question que des études portant sur l'enseignant en général. Dans un deuxième temps, nous esquisserons les caractéristiques principales des enseignants qu'ont fait ressortir les études sur les enseignants d'une discipline ou d'une spécialisation en particulier.

1. LES THÈMES TRAITÉS PAR LES ÉTUDES SUR L'ENSEIGNANT EN GÉNÉRAL

A) LA TÂCHE

Règle générale, selon Carlos (1974), la préparation à long et à court terme de l'enseignement, sa prestation, son évaluation et les « activités connexes » composent une tâche d'enseignant du collégial. Ordinairement effectuée en assemblée départementale, la détermination d'une tâche serait le fait soit d'un comité départemental ad hoc, soit du chef de département, seul ou après consultation du professeur concerné, le tout suivant des critères « assez démocratiques et diversifiés » que la pratique ne hiérarchiserait pas suivant les vues idéales des enseignants. Le tableau 31 illustre comment, d'une part, s'opère cette hiérarchisation dans la réalité et, d'autre part, comment les enseignants souhaiteraient ordonner l'importance de ces mêmes critères.

---

(1) La plupart des écrits que nous n'avons pas retenus en vertu des critères exposés précédemment traitent également des thèmes énumérés. Ils insistent davantage, souvent, sur les besoins particuliers de certains groupes d'enseignants, qu'ils laissent entrevoir comme des entités distinctes. Il y est question en outre d'un clivage entre les enseignants du « professionnel » et du « général », d'une rivalité entre des disciplines, de l'acuité des problèmes de certaines catégories d'enseignants, tels ceux de philosophie et de français. Plusieurs de ces documents décrivent une expérience pédagogique tentée dans un collège par un ou quelques enseignants ou font le bilan de la pédagogie dans un seul établissement.

TABLEAU 31

HIÉRARCHIE DES CRITÈRES UTILISÉS POUR LA DÉTERMINATION DE LA TÂCHE DE L'ENSEIGNANT AU COLLÉGIAL (CARLOS, 1974)

SELON CE QUI RESSORT DE LA PRATIQUE COURANTE	SELON LES VUES IDÉALES DES ENSEIGNANTS
1. Nombre d'heures d'enseignement	1. Nombre de cours théoriques ou de laboratoires et nombre total d'étudiants
2. Nombre d'heures compte tenu du nombre d'étudiants	2. Formule pédagogique utilisée et matière enseignée
3. Intérêts personnels de l'enseignant	3. Formes d'encadrement et d'évaluation des étudiants, activités régulières de perfectionnement, tâches techniques nécessaires à l'enseignement et participation à divers comités
4. Nombre de cours différents dispensés par un enseignant	4. Nombre de fois où un cours ou un laboratoire est assuré par le même enseignant
5. Spécialisation ou lourdeur d'un cours	5. Participation aux activités parascolaires
6. Nombre de fois qu'un cours est répété dans la session	
7. Ancienneté	
8. Formule pédagogique utilisée	

Pour cet auteur, même si elle diffère sensiblement d'un enseignant et d'un collège à l'autre, la composition d'une tâche présente aussi des similitudes montrant que la préparation à court terme et la prestation d'un enseignement occupent, en 1974, le champ majeur des préoccupations enseignantes. Quant aux autres éléments constituants d'une tâche, ils en représenteraient les axes différentiels entre les enseignants de divers départements, secteurs ou collèges (Commission d'étude de la tâche des enseignants du collégial, 1975). Ces particularités subsisteraient, bien qu'à un degré moindre, à l'intérieur d'un même département, où chacun combinerait dans sa pratique plusieurs modèles d'enseignement: exposé magistral, laboratoire, stage, tutorat, techniques audio-visuelles, etc. (Carlos, 1974).

En conclusion de son étude, Carlos affirme que ce ne sont pas des caractéristiques personnelles aux enseignants qui expliqueraient de telles variations dans l'accomplissement de leurs fonctions, mais seulement le fait d'appartenir à une discipline ou à une spécialisation spécifique. D'ailleurs, si l'on se fie à certaines études théoriques, la discipline ou la spécialisation enseignée constituerait le facteur de différenciation de loin le plus discriminant du corps professoral des cégeps (Pineau, 1976).

B) LA SATISFACTION AU TRAVAIL

Les données recueillies par la Commission d'étude de la tâche des enseignants du collégial (1975) révélaient que, dans l'ensemble, les professeurs de collège étaient satisfaits de leur tâche d'enseignement. Cette satisfaction des enseignants semble fonction de leur participation à la détermination de leur tâche, surtout quand elle s'effectue en département, le « lieu d'appartenance de l'enseignant » (Comité pluridisciplinaire ..., 1980). Le plus haut niveau de satisfaction par rapport à la tâche se retrouverait chez les enseignants de biologie, de physique, d'éducation physique et des arts; le degré le moins élevé, chez les enseignants de philosophie, des soins infirmiers, des techniques biologiques, artistiques et physiques. Selon la Commission d'étude de la tâche..., la satisfaction des enseignants du « général » était, en 1974, supérieure à celle de leurs collègues du « professionnel ».

Une enquête tenue à la même époque (Foucher, 1974) accorde cependant un plus haut niveau de satisfaction aux techniques biologiques. Les enseignants qui y expriment la plus grande satisfaction relativement à leur tâche sont ceux qui cumulent le plus d'années d'expérience dans l'enseignement.

Quoi qu'il en soit, comme le souligne Carlos, la satisfaction des enseignants par rapport à leur tâche ne se dissocierait pas de leur satisfaction générale au travail, n'étant pas « un produit à l'état pur de l'expérience vécue de la tâche. Si les éléments objectifs ont une importance comme causes de la satisfaction exprimée, c'est sûrement à travers un filtre que seules des analyses plus poussées pourraient nous révéler... » (p. 109).

Selon Foucher (1974), parmi les sources de satisfaction des enseignants du collégial, la plus importante semble être l'autonomie dont ils jouissent dans l'exécution de leur tâche. Les relations qu'ils entretiennent entre eux et la réalisation de soi tirée de l'exercice de leur profession compteraient également pour beaucoup dans l'attachement des enseignants à leur profession; davantage, toutefois, dans le secteur des techniques physiques que dans celui des sciences humaines et des techniques biologiques, où l'épanouissement par le travail serait moins assuré. Les enseignants les plus heureux de leur sort devraient leur satisfaction à la motivation de leurs élèves, plus grande à l'endroit de certaines matières que d'autres[1].

Par rapport à la sécurité d'emploi, à la rémunération et au mode de gestion des collèges, les enseignants de 1974 se disent « légèrement insatisfaits » (Fou-

(1) À rapprocher, peut-être, du résultat d'une enquête menée récemment aux États-Unis auprès, entre autres, des enseignants de « senior high schools ». À la question: « What is the school's one biggest problem? », une très forte proportion de ceux-ci auraient répondu: « Lack of student interest... » (Goodlad, 1984. p. 75).

cher, 1974). De leur salaire, point de trop grande insatisfaction, bien qu'ils trouvent préjudiciable à leur endroit la comparaison avec d'autres « professionnels ». Quand la chose les intéresse, ils ne considèrent pas non plus que le cégep leur permette une « promotion » ou des chances de « promotion » suffisantes. Le lieu qui réunit le plus grand nombre de griefs de la part des enseignants concerne le pouvoir qu'ils pensent détenir dans le collège, le poids qu'on accorderait à leur opinion, « la pertinence des sujets » sur lesquels on les consulterait. Les rapports enseignants/administrateurs généreraient beaucoup de mécontentement chez les enseignants, qui reprocheraient, entre autres, aux administrateurs de les tenir à l'écart des grandes décisions (Carlos, 1974). Le climat d'anonymat apparaîtrait souvent aussi dans l'éventail des sujets d'insatisfaction.

Si l'on se dit en général satisfait des ressources comme la bibliothèque, les laboratoires, l'équipement sportif, ce ne semble pas le cas vis-à-vis de l'organisation de l'espace et de certains soutiens de l'enseignement tels les techniciens, le secrétariat et les « ressources de perfectionnement » (Commission d'étude de la tâche..., 1975). Insatisfaction que viendraient confirmer les résultats d'une recherche publiée en 1980 (Comité pluridisciplinaire...), d'où il ressort que plus du tiers des enseignants seraient insatisfaits de l'aide pédagogique reçue, spécialement dans les gros collèges, où la communication entre les préposés aux ressources et eux présenterait de sérieuses lacunes.

Même si, pour Carlos, la profession d'enseignant de collège paraît gratifiante pour la plupart des enseignants, elle ne va pas sans leur causer « stress » et « fatigue ». Beaucoup affirment manquer de temps pour se livrer à des activités de recherche et ne pas avoir la disponibilité nécessaire pour tenir leurs connaissances à jour dans leur spécialisation. La majorité déplore aussi le peu de valorisation dont jouit leur profession au sein de leur collectivité; ce qui ne les empêcherait pas, néanmoins, d'être « engagés » dans leur profession. Plus des deux tiers des enseignants, en 1974, sont d'avis que « la majorité des professeurs s'intéressent activement à leurs étudiants et s'efforcent d'être des éducateurs » (p. 66).

C) L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DU CORPS PROFESSORAL

Le corps professoral des cégeps ne semble pas constituer un bloc homogène. Nous avons vu que les nombreuses variantes entre les tâches individuelles relevaient de l'appartenance disciplinaire (Commission d'étude de la tâche..., 1975). Selon Dessureault (1985), plusieurs rapports d'expérimentation pédagogique mettront en relief le cloisonnement des disciplines et des spécialisations, parlant même de « rivalité » entre certaines et de l'individualisme des enseignants s'y renfermant. Il s'agirait là d'un effet du morcellement du savoir et de substrats de mentalité spécifiques à des groupes d'individus se définissant professionnellement strictement à partir de la discipline ou de la spécialisation enseignée. Certaines études théoriques traiteront comme une classe à part les enseignants de sciences, ceux des techniques infirmières ou administratives, ou identifieront d'autres types d'enseignants du collégial, suivant tantôt leur comportement pédagogique, tantôt leur relation avec les étudiants, tantôt leur attitude vis-à-vis du pouvoir dans l'institution (Sabourin, 1974).

L'enquête de Hamon et Rotman auprès des enseignants français de collège et de lycée conclura à une semblable hétérogénéité du corps professoral suivant la discipline enseignée: « Quiconque a mis les pieds dans diverses salles des professeurs sent bien que les seuils de résistance, selon les spécialités, ne sont pas les mêmes (...). Les contrastes sont très accusés. En gros, les « techniciens » sont, et de loin, les plus à l'abri. Les « scientifiques » représentent moins du tiers des populations concernées — la population dont il est ici question est celle des enseignants « déprimés » — et se situent en dessous de la moyenne; parmi eux, les mathématiciens sont les plus vulnérables. Et ce sont les littéraires qui se révèlent les plus fragiles, surtout les philosophes et les linguistes... »[1].

Les enseignants de cégep formeraient donc un corps beaucoup plus composite qu'au primaire et au secondaire. Regroupés, divisés en plusieurs disciplines ou spécialisations (Pineau, 1976) dont ils se diraient volontiers spécialistes et, selon Sabourin (1974), sur lesquelles se centreraient exclusivement leurs intérêts, ils appartiennent à deux secteurs académiquement distincts qui, nonobstant les voeux du rapport Parent, ne se seraient pas encore fusionnés: le « général » et le « professionnel ».

Dans les collèges, on se ressentirait de cette dualité qui se manifesterait tant sur le plan des finalités éducatives de chacun des secteurs que sur celui des individus, pour qui chacune de ces finalités apparaît souvent contradictoire: l'une se propose de préparer adéquatement les étudiants au monde du travail, donc à une profession déterminée et immédiate; l'autre, à l'université... La pratique pédagogique de ces deux groupes d'enseignants serait différemment marquée, de même que s'avéreraient distinctes les catégories d'élèves appartenant à chacun des secteurs. En ce sens, le corps enseignant des cégeps ne ferait que reproduire la division qui s'opère dans la société québécoise. Loin d'être nouvelle, celle-ci existait bien avant la création du premier cégep et ne ferait que persister: elle oppose, en somme, le « travail intellectuel » au « travail manuel » (Pineau, 1976). Ainsi donc, on retrouverait au collège au moins deux mentalités de professeurs, chaque groupe ayant sa weltanschauung et tout ce que cela comporte de

(1) P. 177-178

retombées sur l'acte éducatif et les rapports humains. Cette séparation idéologique des deux enseignements ne semble pas exclusive au Québec: en France, on n'hésitera pas à parler de « frontière entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel » (Hamon, 1984, p.75).

Il est cependant un trait qui, pour Sabourin (1974), caractériserait l'ensemble des enseignants du collégial indépendamment de leur appartenance à une discipline ou à une spécialisation: ils ne se verraient pas d'abord comme des « pédagogues ».

D) L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE ET LA RELATION MAÎTRE-ÉLÈVE

La prise en charge par l'élève de son apprentissage et sa formation intégrale: deux thèmes omniprésents dans les écrits sur la pédagogie au collégial, mis de l'avant par *L'activité éducative* du Conseil supérieur de l'Éducation (1971). L'idée maîtresse de ce texte est que « le développement de la personnalité importe plus que l'acquisition d'un contenu » et que tous les humains recèlent en eux « les ressources nécessaires et suffisantes pour se développer vers l'autonomie et la responsabilité et dans le sens de la maturité affective, intellectuelle et sociale« [1]. La mission du cégep consiste donc, dans cette optique, à permettre à l'élève de faire l'apprentissage de cette autonomie et à provoquer son épanouissement ininterrompu. L'élève devient l'acteur principal de toute activité éducative, et son développement maximum l'une des grandes finalités de l'éducation. Tout l'appareillage scolaire — structures, ressources humaines et matérielles — ne justifie son existence que dans la mesure où il provoque chez l'élève la réalisation de son « processus éducatif ». Cette conception de l'éducation faisant de l'élève un « s'éduquant » secondé dans sa tâche par un « agent coopérateur » est appelée « organique ».

En tant qu'« organique », cette perspective éducative s'oppose à la tradition d'un enseignement dit « mécaniste », par lequel l'enseignant, simple transmetteur de connaissances, réduit le rôle de l'élève à celui de récepteur. Les avantages de l'approche « organique » profitent directement à l'élève en déclenchant à l'intérieur de lui, par l'activité de la découverte, un dynamisme générateur d'évolution, en accord avec les nouvelles « exigences de la civilation technologique (et) les besoins de la société en état de transformation rapide[2] ».

Telle est la théorie pédagogique prônée par beaucoup d'écrits sur l'enseignement collégial. Jusqu'où, dans la réalité, la pratique pédagogique de l'enseignant de cégep se modèle-t-elle sur le concept éducatif prôné par le Conseil supérieur de l'éducation dans son rapport annuel de 1969-1970? La moitié des enseignants rejoints par l'enquête de Lamontagne et autres (1973) auraient prôné et adopté une pratique conforme à un idéal « organique » et se seraient dits satisfaits de leur approche pédagogique. Quant aux autres enseignants, une partie importante d'entre eux se seraient montrés insatisfaits de leur approche et auraient aspiré à une praxis « organique »... Ce constat aurait permis de croire, à l'époque, à une importante évolution dans les moeurs pédagogiques cégépiennes. Pourtant, l'uniformité, à ce point de vue, ne semblait pas caractériser la pédagogie de l'ensemble des enseignants du collégial, où la tradition n'était pas tout à fait agonisante. Selon Lamontagne et autres (1973), les « mécanistes » les moins réductibles se recrutaient surtout du côté des sciences pures (physique, chimie), des mathématiques, des techniques physiques et des techniques biologiques; les enseignants des sciences humaines, dans l'ensemble, auraient favorisé une pédagogie inductive, fondée sur la découverte par l'étudiant de ses besoins et de ses valeurs.

Quelques années plus tard, la situation paraît avoir changé. Dans le rapport de leur enquête de 1977, Lamontagne et Therrien soulignent la perte de vigueur du « phénomène de centration sur l'étudiant ». Une hypothèse: à la lumière d'échecs observés dans l'apprentissage de certaines matières, on serait devenu plus « sceptique » vis-à-vis des vertus de l'approche « organique ». Sentiment que tendrait à confirmer la recherche du Comité pluridisciplinaire...(1980), qui conclut que les formules visant à « une individualisation de l'enseignement ou de l'apprentissage ne sont ni très répandues, ni très populaires » (Comité pluridisciplinaire..., 1980, p. 21). Les formules pédagogiques privilégiées par les enseignants de cégep sont plutôt, « dans l'ordre: l'exposé informel, l'enseignement magistral, les ateliers ou laboratoires, le travail d'équipe » (Comité pluridisciplinaire..., 1980, version abrégée, p. 23). Cette étude souligne même, à ce point de vue, l'existence d'un fossé entre étudiants et enseignants de cégep. Les élèves réclameraient des méthodes dynamiques centrées sur leur vécu, et les enseignants se préoccuperaient exclusivement de contenu à transmettre[1]. Une minorité seulement d'enseignants répondraient au voeu des élèves en délaissant l'exposé magistral.

(1) Conseil supérieur de l'Éducation, *L'activité éducative*, Rapport annuel 1969-70, Québec, 1971, p. 25 et 62.
(2) Ibidem, p. 62.

(1) L'étude américaine à laquelle il a été fait allusion plus tôt (Goodlad, 1984) signalera l'existence aux États-Unis d'un semblable fossé entre élèves et maîtres: « Data from A Study of Schooling suggest that students in the junior and senior high school years are very much preoccupied with matters having little to do with the intellectual function of schools... » (p. 71). « The activities they liked most involve physical movement and are activities in which they seldom engaged. The subjects they liked most involve more drawing, making, shaping, moving and interacting... » (p. 124). « The higher grades bring with them a heavier instructional emphasis involving telling, questioning, taking quizzes and an avoidance of so-called learning by doing — except in the arts, physical education, and vocational education... (p. 143).

À en croire la plupart des rapports d'expérimentation pédagogique, entre autres, des enseignants de certaines disciplines tenteraient de combler ce fossé en se centrant davantage sur la « démarche » de l'élève que sur le contenu à transmettre (Dessureault, 1985). Aux colloques de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, les enseignants se demanderont s'ils doivent avoir en tête l'épanouissement de l'élève ou préparer le futur citoyen selon les besoins de la société (Association québécoise de pédagogie collégiale, 1982); s'ils doivent sacrifier le contenu aux seuls besoins éprouvés immédiatement par l'étudiant (Association québécoise de pédagogie collégiale, 1984). Il y aurait là matière à dilemmes.

Le cégépien « moderne » aurait des exigences plus « concrètes » que ses prédécesseurs. Les enseignants ignoreraient tout de leur passé pédagogique[1]. De leur présent aussi, semble-t-il[2]. Plusieurs enseignants se sentiraient démunis devant « un défi qui prend parfois des allures monstrueuses[3] »; défi que, dans certaines disciplines on vivrait plus intensément que dans d'autres. En philosophie, par exemple, la situation du maître serait « précaire » (Saucier, 1979). Comme ses collègues de tous les ordres scolaires et ce, dans la plupart des pays industrialisés, selon l'Unesco[4], l'enseignant de philosophie souffrirait de la dégringolade de son statut social[5]. Les fréquentes attaques contre l'obligation des cours de philosophie provoqueraient une grande insécurité chez les enseignants de cette discipline, que renforcerait une formation universitaire insuffisamment tournée vers le pédagogique (Saucier, 1979)[6].

Pour Chamberland (1980), les idéologies qui ont présidé à la réforme de l'éducation au Québec auraient « plus profondément » qu'on ne l'aurait cru de prime abord marqué les élèves. Les promesses d'un contexte scolaire idyllique ne s'étant pas réalisées tout de go au cégep, les élèves, déçus, se seraient réfugiés dans un conformisme assez éloigné d'un concept d'éducation « organique » (Chamberland, 1980). Leurs attentes, relevant plus du domaine affectif que cognitif (Association québécoise de pédagogie collégiale, 1984), se heurteraient toujours contre des « maîtres du savoir » (Saucier, 1979). « Crise de générations »?[1] Pour certains, le « conflit » entre jeunes et adultes en serait un de « civilisation » (Doré et Bureau, 1973). Dans son essai intitulé *Vos enfants ne m'intéressent plus*, Maurice T. Maschino, enseignant de philosophie dans un lycée français, considère « totale » la « coupure (...) entre le discours enseignant (...) et le discours des élèves », qui renverraient « à des univers complètement étrangers ». Point de vue adopté, semble-t-il, par plusieurs enseignants de cégep québécois qui déploreraient l'extraordinaire difficulté pour leurs élèves d'aborder l'étude de concepts abstraits (Association québécoise de pédagogie collégiale, 1984)[2]. L'appréhension du monde par les jeunes serait plus redevable aux sens, moins cérébrale que chez leurs aînés (Doré et Bureau, 1973)[3]. Voilà qui ne rend pas imminent le remblayage de ce fameux « fossé » entre élèves et maîtres du collégial...

E) L'INNOVATION ET LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Selon le Comité pluridisciplinaire... (1980), l'innovation resterait un phénomène marginal dans les collèges québécois. La Commission d'étude de la tâche... (1975), pour sa part, concluait que la majorité des expériences pédagogiques tentées au collégial visaient surtout deux objectifs: l'individualisation et la personnalisation de l'enseignement. Les « expérimentateurs » feraient appel à des méthodes dynamiques et non directives: tutorat, enseignement par équipe, enseignement assisté par ordinateur, cours programmés, laboratoires dits « ouverts », enseignement micro-gradué, audio-tutorat, etc. Certains concepts d'enseignement ou d'apprentissage connaîtraient, semble-t-il, une expérimentation soucieuse d'unifier divers types d'enseignement: interdisciplinaire, multidisciplinaire, coopératif, par projets, par objectifs, par modules, etc.

Le goût d'expérimenter, chez les enseignants innovateurs, viendrait en outre des carences observées chez les élèves et de leur peu de motivation vis-à-vis de la matière enseignée. Ce sera le cas, notamment, en philosophie où l'enseignant demande à la méthodologie de reconquérir (ou de conquérir, tout simplement)

---

(1) Conclusion que tendrait à démontrer une enquête récente menée auprès de certains groupes de cégépiens par Pierre Côté: *Le vécu, la pratique et le concret dans l'enseignement collégial*, Québec, Conseil des collèges, collection Études et réflexions sur l'enseignement collégial, 1985, 104 pages.

(2) Jusqu'à quel point serait pertinente ici la constatation de Hamon et Rotman (p. 307): « La planète des profs ignore la planète des jeunes »?

(3) André Gaudreau et autres, « L'héritage. Croquis: les étudiants, les professeurs et l'administration », in *Le Devoir*, 27 janvier 1984, p. 17.

(4) « Dans les pays industrialisés, les enseignants ont vu leur statut social s'effriter au cours des cinquante dernières années... » Unesco, *Le personnel enseignant et l'élaboration de la politique de l'éducation*, 1971. Cité par Saucier (1979).

(5) En France, plusieurs abondent en ce sens. Citons Maurice T. Maschino (1984, p. 94): « (l'enseignant) a rejoint, comme tant d'autres, la cohorte des déclassés (...) Autrefois homme de savoir, et respecté (...), il a perdu son prestige et sa place; (...) il n'a plus de poids social et sa valeur marchande est des plus basses ».

(6) Il sera spécifiquement question des enseignants de philosophie un peu plus loin, dans la section 2.

---

(1) Titre d'un ouvrage de Gérard Mendel (Paris, Payot, 1974), où l'auteur oppose la « crise de générations » au traditionnel « conflit de générations ».

(2) Songeons aussi à la conclusion de Mirette Torkia-Lagacé, *La pensée formelle chez les étudiants de Collège I: objectif ou réalité*, Québec, Cégep de Limoilou, 1981, 230 pages. Selon l'auteur, la majorité des étudiants de Collège I n'avaient pas atteint, au moment de son enquête, le stade de l'intelligence formelle.

(3) Maurice T. Maschino traduit ainsi cette particularité des étudiants: à une manière de voir, ils opposent une façon de sentir (*op. cit.*, p. 42).

l'intérêt de l'étudiant (Charbonneau et autres, 1972). L'expérimentation pédagogique permettrait ainsi une plus grande adéquation entre les théories « nouvelles » de l'éducation (telles que prônées, tout particulièrement, par le Conseil supérieur de l'éducation dans son *Activité éducative*) et la réalité séculaire du groupe-classe, souvent trop vaste et hétérogène pour assurer aux élèves l'encadrement pédagogique nécessaire (Commission d'étude de la tâche..., 1975)[1]. Ce qui expliquerait l'abandon systématique de l'exposé magistral formel de la part des innovateurs; prémisse, selon Dessureault (1985), de la majorité des expériences pédagogiques décrites dans les études sur l'enseignement collégial.

Quels que soient les mobiles sous-jacents à l'innovation pédagogique et la nature même de ces innovations, on ne peut pas les considérer sous l'angle de l'uniformité, même si l'audio-visuel et la technologie s'imposeront dans la plupart des expérimentations et s'affirmeront comme des « supports » essentiels de l'enseignant (Commission d'étude de la tâche ..., 1975).

Quant aux enseignants innovateurs, on leur reprochera parfois leur amateurisme, leur incohérence et leur manque de rigueur (Gagné, s.d.). L'absence quasi totale de « contrôles méthodologiques », d'évaluation scientifique, la non-consultation au préalable des sources bibliographiques, caractériseraient — ou auraient caractérisé un temps — la recherche au collégial. Selon Gagné, les activités de recherche des enseignants répondraient à des besoins trop « immédiats » et « localisés », d'ordre personnel. Étant donné la lourdeur de leur tâche, les enseignants ne disposeraient pas d'assez de temps pour la recherche et l'expérimentation. De plus, ce n'est pas sûr qu'ils cumulent d'office les « connaissances approfondies en psychologie et en pédagogie » nécessaires.

Si l'on se fie à un relevé des recherches projetées par les enseignants de collège de 1974 à 1981 (Gingras, 1981), certains départements feraient preuve d'un intérêt plus grand que d'autres par rapport à la recherche: les départements de français, de philosophie, de soins infirmiers, de mathématiques, de psychologie, de techniques administratives, de biologie et d'anglais seraient de ceux-là. Les principaux thèmes autour desquels gravitent ces projets: les styles d'enseignement ou d'apprentissage, les méthodes pédagogiques, l'enseignement multidisciplinaire, les ressources, l'échec scolaire et l'évaluation (Gingras, 1981). Fait à signaler: la recherche se ferait plus « discrète » dans les spécialisations que dans les disciplines, où elle connaîtrait un impact plus grand auprès du public[1].

F) LES RESSOURCES PÉDAGOGIQUES

a) Les ressources matérielles

Parmi tous les outils pédagogiques mis à leur disposition, les enseignants accorderaient la primauté aux manuels, aux notes de cours et aux textes reprographiés. Cette suprématie de l'imprimé dans les cégeps témoignerait de l'apathie de beaucoup d'enseignants pour la technologie éducative en général, jetant ainsi un éclairage supplémentaire sur le « fossé » qui paraît les opposer aux élèves, sur qui l'audio-visuel exercerait « un grand attrait » (Comité pluridisciplinaire..., 1980). Ce n'est pas que les enseignants éviteraient systématiquement tout recours, entre autres, à l'audio-visuel, mais l'utilisation qu'ils en font n'occuperait « qu'une faible proportion des cours » et ce, à des intervalles plutôt « irréguliers » (Comité pluridisciplinaire..., 1980). En dehors des heures de classe, sauf peut-être dans les gros collèges, ils n'inciteraient pas beaucoup leurs élèves à profiter des ressources mises à leur disposition par le service de l'audio-visuel. Ce qui porte à croire que les enseignants de cégep entreverraient davantage l'audio-visuel comme une « technique » que comme une pédagogie en soi (Geiser et autres, 1978). Selon Geiser et autres, au collégial, l'audio-visuel servirait donc des fins « mécanistes », soit à illustrer des cours trop définis en termes de contenu et pas assez en termes d'objectifs. De même, peu d'enseignants feraient usage des services de l'informatique et valoriseraient l'emploi de l'ordinateur à des fins d'enseignement (Comité pluridisciplinaire..., 1980). C'est pourquoi on ne pourrait parler d'une véritable « intégration » de la technologie à la pédagogie des enseignants.

Un obstacle à l'évolution du rôle joué par l'audio-visuel: le syndicalisme enseignant. Les syndicats d'enseignants craindraient une éventuelle transformation de la fonction enseignante, qui diminuerait leur importance dans le système d'enseignement collégial (Geiser et autres, 1978).

b) Les ressources humaines

L'étude *Ressources et pratiques pédagogiques* (1980) révèle qu'en cas de besoin d'un soutien particulier dans l'exercice de leur fonction, les enseignants du collégial se tourneront en premier lieu vers leurs collègues de travail ou leur chef de département. Les appels au personnel spécialisé, beaucoup moins fréquents, auraient lieu davantage dans les « gros » collèges (Comité pluridisciplinaire..., 1980). La majorité des enseignants recourraient peu aux différents services du collège — hormis l'imprimerie, bien sûr — et

(1) Selon plusieurs comptes rendus d'expériences pédagogiques non retenus dans cette revue des études, les expérimentations mues par des motifs de ce genre se verraient souvent en butte aux contraintes administratives ou syndicales.

(1) *Rapport présenté au Conseil des collèges par le groupe de travail sur la recherche scientifique dans le réseau des collèges du Québec*, Québec, mai 1981.

ce recours se ferait plus fréquent du côté des disciplines que des spécialisations. Certains services, comme ceux de l'informatique et de la recherche, connaîtraient un taux d'utilisation des plus bas.

Pendant la préparation d'un cours, selon Geiser et autres (1978), 50 % des enseignants se consultent entre eux; 11,9 % consultent un bibliothécaire; 7,4 % un conseiller en audio-visuel; 4,5 % un conseiller en recherche et 2,3 % un conseiller en informatique. Malgré la modération de leurs sollicitations auprès des préposés aux ressources, entre 30 % et 40 % des enseignants se diraient insatisfaits de l'aide pédagogique reçue et de la communication entre les préposés et eux. Plus le collège compte d'élèves, moins cette communication serait facile (Comité pluridisciplinaire..., 1980). Fait à noter, les enseignants, dans l'ensemble, s'attendraient à ce que l'initiative de l'aide pédagogique appartienne aux préposés. Pourtant, quand on demande à certains d'entre eux quelle place devraient occuper les préposés à la documentation dans leur enseignement, la plupart optent pour le statu quo (Morin, 1983).

G) LES RAPPORTS INTERPERSONNELS

En 1974, d'après Carlos, les enseignants semblent « relativement satisfaits de l'atmosphère qui règne dans leur cégep » (p.66). Pas sous tous les rapports cependant, car 35 % des enseignants alors interrogés déclarent que « les relations humaines [dans leur cégep] sont anonymes et impersonnelles » (idem, p.67). Si une très forte proportion des enseignants ayant participé à l'enquête de Carlos considèrent harmonieux les rapports qu'ils entretiennent avec les étudiants (82 %) et leurs collègues (74 %), ils n'envisagent pas du tout de la même façon leurs relations avec les administrateurs. Un « clivage » entre les deux groupes se serait affirmé depuis les premiers cégeps. Pour plusieurs, des affrontements nombreux auront instauré comme à demeure un climat de méfiance entre ce qu'il semble désormais convenu d'appeler les « parties ». Dans les cégeps, chaque groupe se tiendrait sur ses gardes, jaloux de ses prérogatives et n'entendant en céder aucune[1]. Le partage du pouvoir serait difficilement consenti de part et d'autre, et les enseignants présenteraient des vues très spécifiques à ce chapitre, s'affichant comme un groupe à part au sein de la collectivité collégiale[2]. Les rapports entre enseignants et administrateurs seraient-ils plus harmonieux et la communication entre eux plus fréquente dans les petits collèges? Certaines données de l'étude *Ressources et pratiques pédagogiques* (1980) le laisseraient peut-être penser.

(1) Plusieurs points de vue que nous n'avons pas retenus ici mettront en relief l'isolement des deux groupes... Voir ce qu'en dit Dessureault (1985), p. 115-122.

(2) Cf. Groupe Connexe, *Le partage du pouvoir dans les cégeps. Le rôle du conseil d'administration*, Québec, Conseil des collèges, collection Études et réflexions sur l'enseignement collégial, 1983, p. 182.(Q.2f).

Les négociations entre les syndicats d'enseignants et le ministère de l'Éducation n'auraient rien fait pour améliorer les choses. Au contraire, elles auraient même contribué à la détérioration de l'image de l'enseignant, et beaucoup d'enseignants de cégep, convaincus du « haut rôle social » de leur profession, regretteraient le prestige dont elle a déjà joui auprès de la collectivité québécoise (Carlos, 1974). Le contexte des relations entre enseignants et administrateurs dans les cégeps se limiterait au type patronal-syndical et créerait à l'intérieur des institutions « une polarisation des positions« [1].

Pour Wagschal (1979), chaque groupe, dans les collèges, privilégierait ses intérêts et les efforts convergeraient plus vers la stratégie que vers la pédagogie. Une méfiance envelopperait les rapports entre professeurs et administrateurs, ce qui, le plus souvent, restreindrait les échanges à des exégèses des articles du décret « tenant lieu de convention collective ». Le tout, sur un mode plutôt légaliste. Paul (1979) affirme qu'on pourra aller jusqu'au sacrifice de dimensions essentielles à la qualité de l'enseignement au nom d'acquis proprement « externes » à la pédagogie.

Pour les enseignants, les administrateurs de cégep formeraient un groupe « froid, hautain, impersonnel » (Sabourin, 1974), peu communicatif, exclusivement concerné par son rôle de gestionnaire et loin du vécu pédagogique[2]. Les administrateurs, quant à eux, percevraient les enseignants à travers le prisme syndical surtout (Sabourin, 1974).

S'il faut en croire une enquête menée au cégep de Victoriaville, plusieurs mentalités d'enseignants coexisteraient dans un même collège, bien qu'une majorité, sur la question du pouvoir, s'en remettrait de bon gré à l'autorité hiérarchique[3]. Cette attitude varierait-elle selon les cégeps? Une étude sur « le partage des pouvoirs dans les cégeps » le laisserait croire[4].

Ajouté à la polarisation des rapports humains, à la détérioration de l'image de la profession auprès du public, à la méfiance entre les groupes et les individus, le cloisonnement disciplinaire achèverait de consolider l'isolement de l'enseignant: « Statutairement, un enseignant est totalement encadré. Professionnellement, il est totalement isolé » (Hamon, 1984, p. 12).

H) LE PERFECTIONNEMENT

La question du perfectionnement serait parmi celles qui susciteraient la plus vive insatisfaction chez les enseignants de cégep (Commission d'étude de la

(1) Groupe Connexe, *op. cit.*, passim.

(2) Voir l'article déjà cité d'André Gaudreau et autres.

(3) Cégep de Victoriaville, *Rapport préliminaire du comité d'étude sur la vie collégiale*, Victoriaville, 1972, p. 53.

(4) Groupe Connexe, *op. cit.*

tâche..., 1975). Est-ce à cette insatisfaction qu'il faut attribuer le fait que cinquante pour cent seulement des enseignants de cégep ne participaient à aucune activité de perfectionnement au moment de l'étude *Ressources et pratiques pédagogiques* (1980)? Quant à ceux qui étaient alors inscrits à une activité de perfectionnement, l'enquête révèle qu'il s'agissait surtout d'activités hors les murs du cégep, consistant surtout en colloques ou congrès. Selon le Comité pluridisciplinaire... (1980), plus de la moitié des enseignants de cégep jugent importante la question du perfectionnement et croient que les activités de perfectionnement devraient être intégrées à leur tâche. Ces enseignants tiennent aussi à ce que l'engagement dans de telles activités reste une affaire personnelle plutôt qu'institutionnelle. Les objectifs qu'ils poursuivent lors d'une activité de perfectionnement viseraient surtout l'amélioration de la relation maître-élève, la familiarisation avec le repérage et la construction d'instruments d'évaluation des apprentissages et la « précision de méthodes et d'activités relatives aux objectifs » de leurs cours (Comité pluridisciplinaire..., 1980, version abrégée, p.55). Le perfectionnement relatif aux ressources didactiques attirerait moins les enseignants. C'est ainsi que le perfectionnement en informatique, selon le Comité pluridisciplinaire (1980), viendrait en queue de liste dans l'expression des besoins des enseignants[1]. Toujours selon la même étude, dans la plupart des cas, le perfectionnement dans la discipline ou la spécialisation demeure privilégié par rapport au perfectionnement pédagogique.

Une enquête menée auprès des enseignants de quatre collèges participant au programme du certificat de perfectionnement en enseignement collégial (PERFORMA), en 1977, montrait que les préoccupations monétaires ou relatives à la sécurité d'emploi ne prévalaient pas sur les autres motifs poussant les enseignants à s'engager dans une activité de perfectionnement dans le cadre de PERFORMA (Larocque et autres, 1977). En 1982, par contre, une nouvelle enquête auprès d'enseignants participant aux activités de Performa établissait que les principaux mobiles générateurs, chez eux, du désir de se perfectionner relevaient de l'intérêt personnel (promotion, rémunération accrue, recherche d'un diplôme) et de la volonté de se lier avec des collègues. Quelques-uns seulement se poseraient des « objectifs précis en fonction des problèmes à solutionner ou de pratiques à améliorer » (PERFORMA, 1982). Ces deux résultats contradictoires doivent-ils nous faire conclure à un sérieux changement dans les moeurs enseignantes, par rapport au perfectionnement, de 1977 à 1982?

(1) Rappelons que la même étude révélait que très peu d'enseignants de cégep recouraient à l'ordinateur comme formule pédagogique: « Les étudiants interrogés éprouvent un grand attrait pour l'ordinateur. Quant aux professeurs, c'est une minorité d'entre eux qui manifeste de l'intérêt pour l'utilisation de l'ordinateur à des fins d'enseignement » (Comité pluridisciplinaire..., 1980, version abrégée, p. 66).

Dans sa réflexion sur le perfectionnement au collégial, Rhéaume (1978) affirme que les enseignants attachent peu d'intérêt à la pédagogie lorsqu'ils se « perfectionnent ». Les activités de perfectionnement les plus connues prendraient surtout la forme de cours créditables dans la discipline ou la spécialisation enseignée. Augmenter sa scolarité, par là sa rémunération, semble être la motivation la plus déterminante, bien que non la seule, chez les enseignants qui s'adonnent à une activité de perfectionnement. L'organisation de la vie collégiale en cellules départementales contribuerait à privilégier la discipline ou la spécialisation enseignée comme objet presque exclusif de perfectionnement. L'administration des cégeps interviendrait peu ou pas du tout, à ce niveau (Rhéaume, 1978). Le côté légaliste des relations entre enseignants et administrateurs expliquerait cette non-intervention de l'administration, qui s'efforcerait de ne pas aller à l'encontre des conventions collectives ou des décrets.

Traditionnellement, dans les collèges, le perfectionnement serait surtout fonction de crédits financiers, répartis « per capita » (Rhéaume, 1978). Les critères de répartition de ces crédits ne pécheraient pas par excès de rigueur: on se contenterait, dans la plupart des cas, de répondre aux demandes des enseignants. Les besoins personnels constitueraient la pierre angulaire du perfectionnement dans les cégeps. Selon Rhéaume (1978), la bureaucratisation centralisatrice, le légalisme syndical, la coexistence des secteurs général et professionnel au sein d'une même structure d'organisation, le manque de tradition au plan de la consultation extérieure au collège constitueraient les facteurs clefs de l'inertie à peu près totale dans le domaine du perfectionnement dans les cégeps. Performa, d'après Rhéaume, s'avérerait le modèle le plus apte à assurer le perfectionnement « en exercice » de l'enseignant de cégep. D'ailleurs, il semble que Performa jouisse, dans les cégeps, d'une très grande popularité parce que, entre autres, ce programme répondrait mieux aux besoins réels des enseignants que les programmes universitaires traditionnels (Rhéaume, 1978).

Pineau (1976), quant à lui, s'explique la complexité de la problématique du perfectionnement dans les cégeps par l'inintégration des secteurs général et professionnel, l'indépendance des disciplines et des spécialisations les unes par rapport aux autres et la recherche de son identité spécifique par l'enseignant du collégial. Le même auteur soutient que, parce que reliée à la rémunération et à la productivité, la situation du perfectionnement dans les cégeps serait plus chaotique du côté des spécialisations. Pour se perfectionner, les enseignants des spécialisations seraient obligés de recourir à un schéma qui ne serait pas adapté à leurs besoins (Pineau, 1976). La formation de ces enseignants ne se définissant pas surtout en termes de scolarité, et la rémunération tenant compte surtout de ce critère, ils seraient portés à accumuler des crédits pour voir croître leur salaire, alors qu'ils

devraient opter pour des stages en milieu de travail (Alain, 1973). Ces stages n'ayant aucun effet sur la rémunération, parce que non créditables, ne susciteraient pas une très grande motivation chez ces enseignants.

2. CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTS DE CERTAINES DISCIPLINES OU SPÉCIALISATIONS

Plusieurs études ou réflexions (dont une foule d'articles de revue, de rapports d'expérimentation pédagogique ou d'essais non spécifiques aux enseignants) se sont occupées exclusivement des enseignants d'une discipline ou d'une spécialisation. Parmi ces études ou ces réflexions, plusieurs traitent de l'enseignant de philosophie ou de français. C'est pourquoi, dans les pages suivantes, qui se veulent un rapide survol des points essentiels ressortant d'enquêtes ou de sondages effectués auprès des enseignants d'une discipline ou d'une spécialisation, nous allons nous attarder davantage sur ce qu'on dit des enseignants de ces deux « cours communs », dispensés dans tous les cégeps. Nous nous contenterons par contre d'exposer l'idée maîtresse des recherches effectuées auprès des enseignants des autres disciplines ou spécialisations, moins souvent traitées dans la documentation.

A) LES ENSEIGNANTS DE PHILOSOPHIE

Depuis longtemps, les enseignants de philosophie sentiraient se balader au-dessus de leurs têtes un couperet peu rassurant. La menace: une diminution du nombre de cours de philosophie obligatoires dans un nouveau régime pédagogique ou, pis encore, leur disparition totale. Les critiques négatives à l'endroit de ces cours ont fusé de partout et ont crû au fur et à mesure de la consolidation du réseau collégial.

Pas plus que les enseignants d'autres disciplines au cégep, les enseignants de philosophie ne formeraient un groupe homogène. Tous ne partageraient pas les mêmes vues sur les objectifs à poursuivre en philosophie. Au début des cégeps, beaucoup étaient d'avis que tout restait à « inventer » dans ce champ d'enseignement où, au contraire de ce qui semblait établi, il n'y avait pas de tradition (Charbonneau et autres, 1972). Mais cette « invention », les enseignants de philosophie la voyaient comme un défi de taille, une tâche dont l'accomplissement n'allait pas sans soulever un certain malaise. Ils se seraient sentis « inadaptés » à la nouvelle structure scolaire, dans laquelle l'enseignement de la philosophie, dès lors, n'a plus établi autour de lui ce consensus qui lui définissait jadis « un visage et un statut relativement nets » (Charbonneau et autres, 1972). D'autres disciplines — et elles seraient nombreuses — contestent cette hégémonie de la philosophie dans la « formation fondamentale » du cégépien.

À l'intérieur de leur département, les rapports entre collègues de philosophie ne seraient pas partout des meilleurs. Beaucoup se sont dits insatisfaits de leur vie départementale, offrant peu d'ouverture à la communication et encore moins à la collaboration (Charbonneau et autres, 1972).

Pour augmenter auprès des élèves la faveur de leurs cours, les enseignants de philosophie compteraient sur le secours d'une pédagogie nouvelle, plus « organique ». Alors qu'il y a quelques années l'exposé magistral régnait en philosophie, l'accent se serait déplacé, depuis, sur la réflexion de l'élève. Les enseignants de philosophie se feraient moins directifs et adapteraient leur enseignement aux groupes d'élèves auxquels ils s'adressent. Les questions pédagogiques les préoccuperaient davantage et leur feraient percevoir leur rôle différemment: autrefois maîtres à penser, ils rechercheraient maintenant « l'efficacité » en se voulant seulement animateurs ou guides auprès de leurs élèves. Pas tous, cependant. Nombreux encore seraient les résistants à la pédagogie nouvelle. Les tenants du dogmatisme théorique et du dirigisme pédagogique constitueraient même un noyau irréductible du corps professoral de philosophie et s'opposeraient à une conception « utilitaire » de leur enseignement. Doit-on former ou informer les élèves? Le dilemme resterait entier pour beaucoup d'enseignants de philosophie.

Ceux qui ont l'expérience des collèges classiques auraient tendance à situer l'origine de leurs problèmes dans la nouvelle « clientèle » étudiante du collégial; les nouveaux professeurs, eux, accuseraient davantage le « déphasage entre leur formation universitaire et la performance exigée d'eux au cégep » (Charbonneau et autres, 1972). Cette génération d'enseignants de philosophie déplorerait le manque de relations entre les professeurs d'université et de collège. Globalement, l'université leur apparaîtrait incapable de jouer le rôle de « catalyseur » qu'ils lui souhaiteraient.

B) LES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS

Les enseignants de français se sentiraient moins menacés d'extinction que leurs collègues de philosophie mais craindraient, pour leur part, de se voir imposer un changement d'identité qui les transmuterait de professeurs de littérature en professeurs de français normatif.

Bien qu'on dise la motivation des étudiants de cégep plus grande à l'endroit des cours de français que de philosophie, celle-ci ne semble pas toutefois confiner à l'enthousiasme. Les élèves auraient même tendance à « personnaliser » leurs difficultés en cette matière, c'est-à-dire à projeter en quelque sorte sur l'enseignant les frustrations qu'engendrent en eux leurs lacunes en français oral et écrit (Chamberland, 1980).

Même si une enquête récente les montre en faveur des cours obligatoires de français, les cégépiens leur préféreraient un contenu plus normatif, susceptible de combler leurs lacunes au plan de la langue maternelle (Muller-Helm, 1981). Plusieurs enseignants de français opteraient pour la voie normative, convaincus d'être plus utiles ainsi. Mais une majorité, même favorable à l'enseignement de la langue comme telle, tient à ce que les objectifs des cours communs de français gardent leur visée descriptive (Le Boulengé, 1978). Les enseignants de français des cégeps québécois seraient plus attachés à ce point de vue que leurs homologues belges et moins portés que ces derniers à signaler les fautes dans les copies d'élèves (Le Boulengé, 1978)[1]. Une autre proportion importante d'enseignants de cette discipline s'accrocheraient aux « anciennes traditions humanistes » et ne croiraient pas que l'enseignement exclusif de la langue suffise à « nourrir l'esprit des jeunes étudiants » (Chamberland, 1980).

En fait, si en philosophie le débat opposant le « maître à penser » au « guide-animateur » semble pénible à trancher, en français, le conflit entre le « professeur de littérature » et le « professeur de langue » paraît aussi éloigné de sa résolution...

C) LES ENSEIGNANTS D'AUTRES DISCIPLINES OU SPÉCIALISATIONS

Il n'y a pas que les enseignants de philosophie et de français qui semblent aux prises avec de sérieux problèmes d'identité ou de fonctionnement. Sans entrer dans la problématique de chaque étude portant sur les enseignants d'autres disciplines ou spécialisations, on constatera aisément chez certains groupes d'enseignants l'existence d'un « malaise » qui, soit les insécurise, soit les divise, soit les isole, soit les oppose à d'autres intervenants. Dans plusieurs disciplines ou spécialisations, on se questionnera sur son rôle, on remettra en cause le programme, on tentera de s'adapter à de nouveaux contenus. Ce sera le cas, notamment, des enseignants des techniques infirmières (Lambert, 1981). D'autres enquêtes montreront, par exemple, que les enseignants de biologie sont enfermés dans un très grand conservatisme pédagogique (Ste-Marie et Régnault, 1977); que les enseignants d'histoire « broient » du noir (Association des institutions d'enseignement secondaire, 1972); que les enseignants d'éducation physique voudraient bien faire de leurs élèves les agents premiers de leur apprentissage mais ne leur en reconnaissent pas la capacité (Larue, 1981); que les enseignants des arts appliqués ressentent un « urgent besoin de perfectionnement » (Lamy, 1984) de même que les enseignants des techniques de secrétariat (Messier et Landry, 1984); que c'est l'insécurité pour les enseignants des techniques de secrétariat devant la menace de voir l'enseignement de leur discipline reporté au secondaire (Messier et Landry, 1984); que les enseignants de psychologie s'adonneraient davantage à la recherche s'ils ne manquaient pas du temps nécessaire (Darlington, 1980).

Quant aux autres disciplines et spécialisations, même si elles n'ont inspiré aucune recherche, est-ce à dire qu'elles soient à l'abri de problèmes semblables? Par exemple, l'urgence d'un perfectionnement dans la discipline ou la spécialisation enseignée ne serait-elle ressentie que par les enseignants des arts appliqués et des techniques de secrétariat? N'y a-t-il que les enseignants de biologie qui soient « conservateurs » en pédagogie? À prendre connaissance des points de vue très divers exprimés dans des textes que nous n'avons pas retenus, en vertu des critères déjà exposés, nous sommes portés à répondre par la négative à ces questions. De même que nous aurions pu élaborer plusieurs autres thèmes que les huit développés ci-haut: traiter, par exemple, du climat de méfiance, d'insécurité et d'isolement dont on fait souvent grand cas ailleurs que dans les études retenues; ou encore nous référer à des distinctions auxquelles concluent certains auteurs qui regroupent les enseignants autrement que suivant la seule discipline ou la spécialisation enseignée, en les identifiant d'abord comme des enseignants de cours obligatoires, de sciences, etc. Le lecteur intéressé trouvera résumés dans Dessureault (1985) plusieurs points de vue de ce genre.

(1) Fait à noter concernant cette enquête de Le Boulangé, en 1978: quelques départements de français auraient refusé de répondre au questionnaire d'enquête, alléguant, entre autres, le danger d'une ingérence gouvernementale ou d'une norme imposée « présentée comme un modèle linguistique extérieur au français parlé ou écrit dans le milieu social ». Cette méfiance, qui est ici le propre de certains enseignants de français, on la rencontrera à plus grande échelle dans les cégeps. L'enquête de Foucher (1974) sur la satisfaction au travail s'était vue boycottée dans certains collèges, à la suite d'un mot d'ordre syndical.

CHAPITRE IV

QUE FAIT UN ENSEIGNANT DE CÉGEP?

INTRODUCTION

Le temps est le tissu de la vie; il s'y fond. On peut donc capter quelque chose de la vie d'une profession en pénétrant à l'intérieur de son « temps ». La manière dont celui-ci est découpé et occupé, rythmé et maîtrisé, vécu et jugé dévoile les composantes d'une profession et révèle où réside son intérêt, de même que les zones où logent ses difficultés concrètes, voire ses misères.

De quelle manière la vie professionnelle d'un enseignant de cégep s'inscrit-elle dans le temps, nécessairement limité, qui lui est imparti? Quels sont ces groupes de tâches apparentées, ces activités, ces « occupations » qui tissent son quotidien? Telle est la première question à laquelle tente de répondre ce chapitre, compte tenu des renseignements recueillis auprès de 201 de ces enseignants.

Une deuxième question se greffe tout naturellement sur cette première: quel intérêt l'enseignant trouve-t-il à vivre, à « occuper » ce temps? En deçà et au-delà de ses occupations, qu'a-t-il comme « préoccupations »? Et, à un niveau plus profond, quelle place occupent la responsabilité, l'autonomie, l'échange stimulant ou l'incitation au dépassement à l'intérieur de son temps de pratique professionnelle?

La section qui suit est centrée sur les occupations et la seconde sur les préoccupations. Toutefois, au sujet de ces dernières, il y a peu à dire dans cette section particulière; en effet, les préoccupations qui se rapportent aux occupations majeures de la profession d'enseignant, ainsi qu'à quelques-unes des principales conditions concrètes nécessaires à leur fécondité, font l'objet ailleurs dans le rapport d'un traitement spécifique. L'acuité, l'ampleur et la signification de ces préoccupations sont alors scrutées attentivement et, dans plusieurs cas, d'une manière relativement approfondie. Il en est ainsi notamment pour la préparation de l'enseignement et sa prestation comme telle, l'évaluation des étudiants, le comportement pédagogique, les soutiens logistiques, le perfectionnement, les conditions environnementales et les relations avec l'administration.

1. LES OCCUPATIONS COURANTES

A) APPROCHE UTILISÉE

Lors de l'entrevue, trois types de questions ont été utilisés pour cerner à quelles occupations s'adonnait l'enseignant dans le cadre de son activité professionnelle.

a) Dès le début de l'entrevue, on lui mentionnait une série d'occupations et on lui demandait s'il s'y était adonné au cours du dernier mois. En outre, dans le cas de certaines occupations sur lesquelles on ne revenait pas dans la suite de l'entrevue (telle « La préparation de conférences... »), on demandait immédiatement à l'enseignant combien de jours il leur avait consacrés durant la même période.

b) Le pas suivant consistait à s'arrêter sur une journée, en l'occurrence la dernière durant laquelle le répondant avait donné au moins une période d'enseignement. À l'aide d'une grille appropriée, cette journée était recomposée occupation par occupation et le temps consacré à chacune d'entre elles noté.

c) Enfin, dans le cas des occupations présumées de pratique générale (la préparation de l'enseignement par exemple), les demandes de précisions reliées à la durée prenaient place parmi les questions posées au répondant en relation avec chacune des dites occupations.

Les renseignements recueillis à travers ces trois types de questions serviront à identifier d'abord (B), puis à situer par rapport à une durée déterminée (C) la pratique professionnelle de l'enseignant de cégep d'aujourd'hui. Quant aux différences selon le secteur, le sexe ou d'autres variables, elles seront, si les données pertinentes sont disponibles et significatives, mentionnées dans le chapitre VIII (intitulé justement « De certaines différences entre les enseignants ») ou, parfois, signalées dans les sections où il est question plus précisément de telle ou telle occupation.

B) IDENTIFICATION DES OCCUPATIONS

L'analyse des entrevues a permis de dégager une quinzaine de groupes de tâches différents ou, plus exactement, d'occupations à l'intérieur de la pratique professionnelle de l'enseignant. Celles-ci sont de trois ordres.

a) Une occupation centrale

Dans le cours ordinaire des choses, la première activité de l'enseignant consiste à « dispenser de l'enseignement« ; telle est même, selon les « Dispositions constituant des conventions collectives » (Ministère de l'Éducation, 1984), l'occupation qui, à la limite, le définit. On veut ainsi signifier, selon l'acception la plus courante, que tout enseignant exerce une activité qui, d'une manière ou d'une autre, le met en contact directement et régulièrement avec un ou plusieurs étudiants. Toutefois, telle que nous la comprenons ici, cette définition de l'enseignement n'implique pas nécessairement un regroupement d'étudiants dans un local, ni un quelconque exposé de la part de l'enseignant: elle inclut aussi bien la supervision de travaux individuels, de stages et de projets de fin d'études que le cours magistral et la direction de travaux dans un laboratoire ou dans un atelier, de même que d'exercices dans un gymnase[1].

Les 201 enseignants interviewés dans le cadre de la présente étude donnaient tous, au moment où une rencontre a eu lieu avec eux, au moins une période d'enseignement par semaine[2].

b) Trois occupations connexes

Le résultat des entrevues confirme que trois autres occupations se dissocient difficilement de la dispensation d'un enseignement. Ainsi, au cours du mois qui a précédé l'entrevue, parmi les 201 enseignants rencontrés,

- 200 ont eu des rencontres avec des étudiants,
- 199 ont travaillé à la préparation de leur enseignement,
- 196 ont effectué des travaux de correction[3].

c) Douze occupations de relatif libre choix

Aussi englobantes qu'elles soient, les quatre occupations déjà mentionnées ne rendent pas compte, sauf de manière très indirecte, de toutes les composantes significatives de la pratique professionnelle de l'enseignant. Il appert, à la lumière des entrevues réalisées, que plusieurs autres méritent d'être identifiées comme telles. Comme ces occupations semblent dépendre davantage que les précédentes des circonstances, du milieu, d'une responsabilité particulière[4] et de l'initia-

(1) Au cours des entrevues, c'est habituellement ce sens que nous avons donné au terme « enseignement ». C'est également celui que nous retenons tout au long de ce rapport, à moins que le contexte n'indique clairement une référence à une réalité différente, parfois plus vaste (comme dans « le système d'enseignement »), parfois plus limitée (comme dans « l'enseignement magistral »).

(2) Comme on a pu le voir dans le chapitre II, aucun enseignant libéré à temps complet de l'enseignement n'a été inclus dans l'échantillon. Cependant, on retiendra, tout particulièrement en lisant ce chapitre, que 23 coordonnateurs de département et quelques autres enseignants libérés partiellement de leur charge d'enseignement en font partie.

(3) Pour une analyse plus poussée de chacune de ces trois occupations, de même que sur la dispensation de l'enseignement comme telle, on se reportera aux différentes sections de ce rapport où il en est question, tout particulièrement au chapitre VI.

(4) Ainsi, par exemple, en général, si un coordonnateur de département consacre moins de temps à l'enseignement, il en accorde davantage, par ailleurs, à des réunions ou à un suivi administratif par des appels téléphoniques et divers documents.

tive de chacun, nous proposons, à défaut d'un terme approprié déjà consacré, de les appeler « des occupations de relatif libre choix ».

Le tableau 32 indique les occupations de ce groupe que les matériaux réunis à la faveur des entrevues ont permis de retenir ou de dégager.

TABLEAU 32

OCCUPATIONS PROFESSIONNELLES DE RELATIF LIBRE CHOIX DE L'ENSEIGNANT DE CÉGEP

Sur 201 = 100 %

	N	%
Participation à des réunions	191	95
Rencontres professionnelles avec des collègues	189	94
Échanges téléphoniques, correspondance et formulaires	174	87
Activité de perfectionnement	76	38
Activité parascolaire avec des étudiants	52	26
Création de matériel didactique	51	25
Préparation de conférences, d'articles ou de volumes	47	23
Activité ou contact avec une association professionnelle autre que syndicale	42	21
Activité de recherche	40	20
Autre occupation professionnelle:	50	25
• Activité de coordination hors établissement	19	9
• Activité particulière au niveau de l'ensemble du cégep	8	4
• Rencontres avec le monde du travail	8	4
• Inclassable ou non précisée	15	7

Trois occupations dominent d'emblée: la participation à des réunions, les rencontres professionnelles avec des collègues et le suivi de certaines tâches d'ordre administratif telles que les échanges téléphoniques et la correspondance.

La participation à des réunions vient en premier; en effet, 95 % des répondants ont participé à l'une ou l'autre réunion au cours du dernier mois. Ce pourcentage n'étonne guère, car on sait déjà, par une autre question, que, durant la même période, 86 % des répondants ont assisté à une assemblée de leur département et 49 % à une réunion de comité, de commission ou autre qui a été organisée à l'intérieur de la même instance. En outre, certains se sont rendus à une réunion de leur syndicat ou ont participé à une réunion d'un groupe de travail ou d'un organisme de leur cégep.

Les rencontres de caractère professionnel avec des collègues font également partie des occupations courantes de l'enseignant, puisque 94 % des répondants avaient eu de telles rencontres durant le mois qui a précédé l'entrevue.

Quant à la réalisation de tâches administratives telles que la réponse à des formulaires, internes ou externes, la rédaction de lettres et de « mémos » et les échanges téléphoniques avec des entreprises concernant le placement ou le suivi de stagiaires ou avec l'administration du cégep concernant une commande d'équipement, un plan d'études ou une subvention pour fins de perfectionnement, il s'agit d'une occupation déjà un peu moins courante; en effet, elle touche 87 % des enseignants plutôt que 94 % ou 95 %.

Ces trois occupations n'entretiennent pas avec la dispensation d'un enseignement le même lien de nécessité que les trois précédentes (rencontres avec des étudiants, préparation de l'enseignement et travaux de correction). Toutefois, étant donné qu'elles s'imposent à neuf enseignants sur dix (ou même à plus), on pourrait peut-être les considérer, elles aussi, comme des occupations « connexes » à cette occupation centrale. On nous permettra ici de laisser ce point ouvert à la discussion.

Quand on passe à l'occupation suivante du tableau 32, soit le perfectionnement, on fait un grand saut; en effet, le pourcentage passe de 87 % à 38 %. Rappelons que celui-ci indique la proportion des enseignants qui, au cours du mois précédant l'entrevue, ont suivi au moins une activité de perfectionnement[1].

Toujours au cours de la même période, de 20 % à 26 % des enseignants interviewés signalent qu'ils ont accordé du temps à l'une ou à l'autre des cinq occupations suivantes.

a) *La participation à des activités parascolaires avec des étudiants* (26 %). Les activités sportives sont les plus fréquemment mentionnées, mais on cite aussi, dans l'ordre, les soirées sociales, les initiatives d'ordre littéraire ou artistique, les voyages et l'exposition de travaux à la fin de l'année scolaire.

b) *La création de matériel didactique* (25 %). Au moins 11 répondants font mention de l'élaboration ou de l'adaptation de logiciels. En outre, on fait état de la préparation de recueils de textes, de notes de cours, de cahiers de laboratoire, de séries d'exercices, de tests ou de « montages d'usinage » ainsi que de la production d'acétates, de graphiques, de bandes magnétoscopiques ou de films.

c) *La préparation de conférences, d'articles ou de volumes* (23 %). On prépare des conférences surtout pour une association professionnelle ou un organisme local et des articles pour une revue qui semble, le plus souvent, avoir, elle aussi, un carac-

(1) Comme une section du chapitre VI est consacrée au perfectionnement et que ce thème donne lieu à d'autres commentaires ici et là dans le rapport, nous nous limitons ici à signaler ce fait.

tère plutôt professionnel, quoiqu'elle soit parfois scientifique. Quant aux volumes, il s'agit de manuels, mais aussi de romans et d'essais.

d) Le maintien de *contacts* ou le développement *d'activités avec une asssociation professionnelle autre que syndicale* (21 %). Parmi les associations mentionnées, citons les clubs d'informatique, l'Ordre des ingénieurs, une association de mathématiques (en vue d'un colloque), les Hispanistes du Canada, une association de géographes (où un comité s'occupe de questions pédagogiques), l'Association des professeurs de physique de Toronto, l'Ordre des infirmières et des infirmiers, l'Association de marketing de Montréal et l'Association des hygiénistes dentaires. On est un peu étonné de ne trouver dans cette liste, pourtant fidèle sur ce point aux réponses faites, que tout à fait exceptionnellement le nom de diverses associations dont on entend souvent parler au Québec dans le domaine du français, des sciences, des arts et de l'une ou l'autre technique dont l'enseignement se donne au cégep. Ces associations seraient-elles moins vivantes qu'il n'y paraît ou ne font-elles tout simplement pas partie de celles auxquelles les enseignants de cégep consacrent du temps?

e) La réalisation *d'activités de recherche* (20 %). Étant donné l'intérêt que cette occupation suscite ces années-ci dans les milieux de l'enseignement collégial, on sera sans doute intéressé à certains renseignements un peu plus précis que dans les autres cas.

Le relevé de la quarantaine d'activités de recherche[1] citées par les répondants permet d'établir la nomenclature suivante.

- Approfondissement de la matière enseignée (Une bonne quinzaine de cas, dont 9 en français, en philosophie, en arts ou en informatique). Ces activités sont, pour l'essentiel, orientées vers la production d'un volume (manuel, roman ou essai) ou d'un article, la préparation d'une exposition, la connaissance ou l'expérimentation des potentialités de l'informatique et la réunion ou la vérification d'informations éparses sur une matière d'enseignement (le tourisme par exemple).
- Révision ou approfondissement d'un cours ou d'un programme (Une dizaine de cas). Ont été retenues ici seulement les activités qui requéraient la consultation systématique de sources d'information diverses ou qui visaient à repenser un enseignement dans le contexte d'une nouvelle approche pédagogique.
- Projet défini explicitement comme « projet de recherche » (Environ dix cas). Dans cette catégorie, on trouve, en bref, deux études orientées vers une meilleure connaissance des étudiants (sur des aspects précis), deux analyses de besoins (en vue de la révision de contenus de formation), deux projets de volumes et un travail orienté vers l'application d'une technologie inédite dans l'industrie.
- Rédaction d'un mémoire de maîtrise ou de doctorat (Quatre cas).
- Quelques projets divers (Trois ou quatre cas).

Il nous reste à dire un mot au sujet de trois occupations non identifiées dans le questionnaire d'entrevue, mais que les propos des répondants ont conduit à nommer.

Nous avons donné comme nom à la plus importante d'entre elles « Activité de coordination hors établissement ». Le plus souvent, celle-ci consiste en rencontres avec des collègues de la même discipline ou du même groupe de programmes à un niveau provincial, mais, ici ou là, elle se déroule aussi avec des collègues de quelques cégeps seulement (pour discuter d'une question particulière, certains types de stages par exemple), voire avec des enseignants du secondaire. Le nombre d'enseignants qui consacrent du temps à cette occupation n'est pas négligeable; en effet, au cours du mois qui a précédé l'entrevue, 19 répondants (9 % de l'échantillon) ont noté avoir eu une activité en ce sens. Une autre occupation concerne la participation régulière à des activités qui ont lieu au niveau du cégep lui-même: conseil d'administration, responsabilité du perfectionnement collectif ou de l'encadrement dans le cadre de Performa, gérance d'une équipe sportive qui représente le cégep, etc. Enfin, une dernière occupation, qui paraît ne se retrouver que chez les enseignants dans une spécialisation, consiste en rencontres avec des entreprises afin de mieux connaître leur organisation, leurs modes de production ou leur équipement ou de pouvoir y placer plus facilement des stagiaires. Au moins un répondant du secteur professionnel parle également, dans un esprit très semblable, de contacts avec les centres de main-d'oeuvre.

d) Une vue d'ensemble

Le tableau 33 reprend ce qui ressort comme occupations de l'enseignant, mais à un niveau plus général et selon une approche plus schématique. Même si les catégories utilisées sont ici un peu élargies par rapport à celles du questionnaire d'entrevue, où elles collent évidemment davantage au quotidien et au concret, elles s'appuient substantiellement sur les mêmes définitions et, pour l'essentiel, se réfèrent aux mêmes réalités[1].

On doit considérer ce schéma comme une description de la pratique professionnelle de l'enseignant de cégep d'aujourd'hui, non comme un idéal souhaitable ou souhaité. Il reflète à la fois les pôles qui, de fait,

(1) Quelques répondants en mentionnent deux.

(1) La principale modification est sans doute le passage du concept de correction des travaux à celui, plus large, d'évaluation des étudiants.

structurent cette pratique et les directions dans lesquelles elle étend ses ramifications[1]. Si nous osions prolonger l'image déjà esquissée du temps comme tissu de la vie, nous envisagerions volontiers ce tableau comme la courtepointe du temps professionnel de l'enseignant.

TABLEAU 33

QUE FAIT UN ENSEIGNANT DE CÉGEP?[2]

OCCUPATION CENTRALE

- Il dispense des cours

OCCUPATIONS CONNEXES

- Il a des rencontres avec des étudiants
- Il prépare des activités d'enseignement
- Il évalue des étudiants

OCCUPATIONS DE RELATIF LIBRE CHOIX(12)

- Il participe à des réunions
- Il a des rencontres de caractère professionnel avec des collègues
- Il assure un certain suivi d'ordre administratif
- Il suit des activités de perfectionnement
- Il participe à des activités parascolaires avec des étudiants
- Il crée du matériel didactique pour d'autres que lui-même
- Il prépare des conférences, des articles ou des volumes
- Il entretient une relation active avec une association professionnelle autre que syndicale
- Il fait de la recherche
- Il effectue des activités de coordination au-delà de son établissement
- Il participe à des activités concernant l'ensemble de son établissement
- Il entretient des relations régulières avec le monde du travail

e) Occupations hors pratique professionnelle

Les entrevues ont également permis de recueillir des renseignements sur certaines occupations des enseignants qui, tout en ayant un caractère professionnel, ne s'inscrivent pas comme telles, néanmoins, à l'intérieur de leur pratique professionnelle régulière. Étant donné, d'une part, l'intérêt de ces renseignements en eux-mêmes pour comprendre dans toute son ampleur la condition des enseignants et, de l'autre, le lien qui existe entre les occupations mentionnées et la pratique professionnelle régulière — lien si fort, dans certains cas, que les interviewers ont eu de la peine à amener les répondants à les distinguer —, il sera sûrement utile de s'y arrêter.

(1) L'indicateur utilisé jusqu'ici a été la proportion des enseignants qui accordent du temps à une occupation donnée. Ci-après, un autre indicateur, celui du temps approximatif consacré à telle ou telle occupation, fournit une vue complémentaire sur la structuration de base la plus courante de cette pratique.

(2) Ce classement s'appuie sur les données de la présente étude seulement et il est disposé selon la proportion décroissante d'enseignants qui accordent du temps à telle ou telle occupation. Il ne porte que sur les composantes de la pratique professionnelle.

Le tableau 34 indique quelles sont les occupations considérées et, dans chaque cas, le nombre et la proportion des enseignants interviewés qui s'y adonnent. Les trois premières (activité au sein d'organismes régionaux, enseignement à des adultes et dispensation de cours privés) étaient suggérées par le questionnaire, tandis que les quatre autres (commerce ou exercice d'une profession particulière, travail de création dans la même ligne que l'enseignement donné, consultation et charge de cours dans une université) ressortent d'une analyse des renseignements fournis plus librement par les répondants.

TABLEAU 34

OCCUPATIONS AYANT UN CARACTÈRE PROFESSIONNEL, MAIS NON INCLUSES À L'INTÉRIEUR DE LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE RÉGULIÈRE DE L'ENSEIGNANT DE CÉGEP

Sur 201 = 100 %

	N	%
Activité au sein d'organismes régionaux	68	34
Enseignement à des adultes[1]	30	15
Dispensation de cours privés	8	4
Autre occupation:	33	16
• Commerce ou exercice d'une profession particulière	11	5
• Travail de création dans la même ligne que l'enseignement donné	10	5
• Consultation	7	3
• Chargé de cours dans une université	5	2

(1) Sauf exception, l'enseignement aux adultes dont il est question ici se situe au niveau du cégep. Aussi, il s'agit uniquement de l'activité d'enseignement à des adultes *non comprise* à l'intérieur d'une charge individuelle régulière d'enseignement.

Un tiers des répondants (34 %) participent assez activement à des activités au sein d'organismes de leur milieu local ou régional pour juger que cette participation méritait d'être signalée à l'interviewer. Ces 68 répondants ont mentionné environ 55 activités ou organismes. Les activités les plus fréquemment citées (soit dans 13 cas) se rattachent au domaine sportif; les intérêts vont du curling au hockey, du judo au ski et de la voile au sport automobile.

Les activités reliées respectivement aux domaines culturel et socio-politique reviennent un nombre égal de fois, soit 11. Dans le premier cas, il s'agit d'un musée régional, d'une association préoccupée par la préservation du patrimoine, d'un conseil de la culture, d'une radio communautaire, d'un regroupement d'artistes, d'un collectif d'éducation populaire, d'une troupe de théâtre, d'un centre culturel ethnique ou d'un cercle d'échanges sur la pensée d'un auteur connu. Par ailleurs, dans le second domaine, soit celui du socio-politique, on trouve des partis politiques, des organismes comme la Société nationale des Québécois et la Société St-Jean-Baptiste, des caisses populaires et des associations ou groupes intéressés par le réaménagement d'un quartier urbain, les droits des

citoyens, les problèmes des chômeurs et le développement touristique.

Huit enseignants font état de leur participation à un comité d'école ou de parents et une douzaine à des organismes divers (organismes religieux dans trois ou quatre cas, Fondation des maladies du coeur, Croix-Rouge, conseil d'administration d'un hôpital, etc.).

En retournant au tableau 34, on constate que la seconde occupation mentionnée est l'enseignement aux adultes en dehors de la charge officielle de travail; 15 % des répondants exercent une telle activité. Dans un domaine proche, on relève également que 2 % d'enseignants ont charge de cours dans une université.

Une douzaine d'enseignants sur 201 s'occupent d'un commerce en dehors de leur travail régulier ou pratiquent une autre profession que celle d'enseignant; dans presque tous les cas, l'un comme l'autre se situent dans le prolongement direct du domaine d'enseignement. Le cas le plus clair dans ce sens est sans doute celui des enseignants du domaine de la santé qui, en plus de leur enseignement, poursuivent une activité professionnelle dans un bureau privé ou dans un hôpital. Le 3 % d'enseignants qui exercent une activité de consultation constituent une catégorie très proche de celle dont il vient d'être question, avec cette nuance toutefois que, dans leur cas, l'activité qu'ils accomplissent (en électronique par exemple) se situe moins nettement à l'intérieur d'une profession officiellement reconnue.

Enfin, on rencontre aussi, parmi les enseignants de cégep, des écrivains, des peintres, des sculpteurs et des dessinateurs. Il existerait environ 5 % d'enseignants appartenant à ces catégories ou à d'autres similaires. Dans tous les cas, l'occupation mentionnée paraît bien se situer dans la même ligne que l'enseignement donné au cégep.

Au total, il existe donc environ 35 % d'enseignants qui, en plus et en dehors des occupations régulières de l'enseignant qui ont été identifiées précédemment[1], ont des occupations de caractère professionnel. En présentant ces occupations, nous espérons avoir apporté suffisamment de nuances pour que l'on ne se méprenne pas sur leur diversité.

(1) Voir, par exemple, le tableau 33. Rappelons que ce pourcentage de 35 % inclut les enseignants qui enseignent à des adultes en dehors de leur charge régulière. Cependant, il ne comprend pas ceux qui participent seulement à l'une ou l'autre activité d'un organisme régional. En effet, ce type d'occupation, habituellement non rémunéré, ne peut être considéré comme ayant un caractère professionnel que dans un sens particulièrement large.

C) PARTAGE DU TEMPS ENTRE LES DIVERSES OCCUPATIONS PROFESSIONNELLES

Sur ce point, dans une recherche comme celle-ci, la principale difficulté réside dans le choix des unités de mesure du temps les plus adéquates. En effet, aucune ne convient pour toutes les occupations; ainsi, pour la prestation de l'enseignement, on utilisera normalement la semaine et, à la rigueur, « la journée typique », mais une telle unité de mesure risque d'être beaucoup moins satisfaisante lorsque l'occupation en cause est le perfectionnement ou la préparation de conférences, d'articles ou de volumes. On peut cependant, dans une large mesure, contourner cette difficulté en procédant à une analyse du temps sous divers angles, dans divers contextes et à partir d'unités de mesure variées. Aussi, on peut compter sur le fait que, dans une population qui appartient à une même profession — et notamment à celle d'enseignant de cégep, où de nombreuses contraintes de base s'appliquent à tous (même type d'établissement, même occupation centrale obligatoire, mêmes normes concernant les conditions de travail, etc.) —, le temps moyen que consacre à une occupation donnée reconnue comme étant de pratique quasi générale une portion de cette population durant une courte période (une journée en l'occurrence) est représentative de celui qu'y consacre l'ensemble de cette population durant une période plus longue.

C'est dans cet esprit que les données présentées ici ont été recueillies. Les résultats que cette brève analyse met en relief demeurent, certes, *seulement indicatifs*, mais ils sont quand même, selon nous, suffisamment précis pour fonder une réflexion très utile. On remarquera que les calculs ont été faits plutôt dans le sens d'un accroissement du temps imparti à telle ou telle occupation que dans celui de sa réduction.

Une première série de données est regroupée dans le tableau 35; basée sur une journée d'enseignement que l'on a de bonnes raisons de croire représentative[1], ces données indiquent combien d'enseignants investissent du temps dans chacune des occupations qui composent leur pratique professionnelle ainsi que combien de temps ils y investissent.

(1) Rappelons que les entrevues se sont déroulées entre le 19 mars et le 8 mai, soit à un moment où la session d'hiver était bien entamée et, par ailleurs, pas trop avancée (sauf dans quelques cas). Aussi, le fait que cette journée n'ait pas été la même pour tous les répondants paraît, dans les circonstances, offrir une garantie au moins aussi forte de représentativité que si telle journée précise avait été choisie arbitrairement au point de départ.

TABLEAU 35

AU COURS D'UNE JOURNÉE DÉTERMINÉE D'ENSEIGNEMENT[1], TEMPS CONSACRÉ PAR LES ENSEIGNANTS À LA PRATIQUE DE LEUR PROFESSION, SELON LES OCCUPATIONS QUI LA DÉFINISSENT

OCCUPATION PROFESSIONNELLE	RÉPONDANTS	MOYENNE PAR RÉPONDANT	MOYENNE SUR 199[2]	
		MINUTES	MINUTES	
	N	N	N	%
Enseignement comme tel	199	214	214	47
Rencontres avec des étudiants	106	61	33	7
Préparation d'enseignement	136	101	70	15
Travaux de correction	91	110	51	11
Participation à des réunions	25	100	14	3
Rencontres professionnelles avec des collègues	41	52	11	2
Échanges téléphoniques, correspondance et formulaires	36	56	11	2
Autre occupation professionnelle[3]	122	89	56	12
			460	100

(1) Soit la journée la plus proche de l'entrevue durant laquelle l'enseignant avait donné au moins une période d'enseignement. Dans la mesure où elle est représentative d'une réalité, cette journée l'est donc d'une *journée d'enseignement*. En conséquence, le temps consacré à certaines occupations, notamment à l'enseignement comme tel, y est sûrement surévalué et à d'autres occupations sous-évalué, par comparaison avec une journée « moyenne ».

(2) Dans ce cas, l'échantillon ne comprend que 199 répondants (au lieu des 201 habituels), car la grille d'où ces données ont été tirées a été annulée pour deux répondants.

(3) Soit toutes les occupations professionnelles comprises dans le tableau 32, à partir de « Activité de perfectionnement ».

On découvre que la journée en question a une durée moyenne de 7 h 40 (460 minutes) pour les 199 enseignants qui ont accepté d'en décrire le déroulement. L'enseignement comme tel accapare 47 % de ce temps. Viennent ensuite la préparation d'enseignement avec 15 %, les travaux de correction avec 11 % et les rencontres avec des étudiants avec 7 %. À elles quatre, ces occupations accaparent 80 % du temps total. Par ailleurs, on remarque que la participation à des réunions, dont on sait déjà qu'elle fait partie de la pratique professionnelle de 95 % des enseignants, mobilise, en moyenne, 14 minutes par jour. Quant aux rencontres professionnelles avec des collègues et aux tâches proprement administratives, elles occupent l'enseignant, au total, durant 22 minutes par jour en moyenne, tout au moins si on prend comme base de référence une journée d'enseignement. Enfin, chaque jour où il enseigne, un enseignant consacre, en moyenne, environ une heure (56 minutes) aux neuf autres occupations professionnelles identifiées ailleurs mais regroupées ici (perfectionnement, recherche, rencontres avec le monde du travail, etc.).

Vu sous un autre angle, ce tableau permet de constater que, lors d'une journée où l'enseignant donne au moins une période d'enseignement, c'est la préparation d'enseignement qui, après la prestation d'enseignement comme telle, constitue l'occupation la plus souvent effectuée (136 répondants sur 199). Au cours d'une telle journée, un peu plus de la moitié des enseignants (106) consacrent du temps à des rencontres avec des étudiants et un peu moins de la moitié (91) à des travaux de correction. Les autres occupations identifiées, soit les rencontres professionnelles avec des collègues, les tâches administratives et la participation à des réunions, sont le lot d'un enseignant sur cinq ou moins.

Moins nombreux ce même jour-là à corriger des travaux d'étudiants qu'à préparer leur enseignement, les enseignants interviewés y accordent cependant, fait notable, plus de temps (1 h 50 contre 1 h 41). Davantage prévisible sans doute, étant donné la nature de l'activité en cause, est le fait que ceux qui participent à des réunions, quoique peu nombreux (25 sur 199), y investissent cependant autant de temps, ou presque (1 h 40), qu'à la préparation de leur enseignement, à la correction de travaux ou à toute autre occupation.

Le tableau 36 révèle que le temps dédié à sa profession par l'enseignant de cégep est loin de suivre dans tous les cas le même modèle. Le 7 h 40 moyen de travail effectif déjà noté s'inscrit à l'intérieur d'une journée qui, elle, dure en moyenne dix heures, mais qui, selon les enseignants considérés, peut avoir une durée se situant entre une heure et 23 heures.

TABLEAU 36

DURÉE DE L'ÉTALEMENT DES OCCUPATIONS DES ENSEIGNANTS INTERVIEWÉS AU COURS D'UNE JOURNÉE D'ENSEIGNEMENT

	N	%
De 1 à 8 heures (moyenne: 6 h 42)	70	35
Plus de 8 h, mais moins de 13 h (moyenne: 10 h 05)	80	40
De 13 à 23 heures (moyenne: 14 h 35)	49	24
Réponse annulée	2	1
TOTAL	201	100

MOYENNE (SUR 199): 10 H.

Pour le tiers des enseignants environ, le temps écoulé entre leur première occupation professionnelle de la journée (début qui peut avoir eu lieu très tôt le matin, à leur domicile) et la fin de la dernière (possiblement tard en soirée) se situe entre une heure et 8 heures. L'étalement moyen est de 6 h 42. Pour un second groupe, un peu plus important (40 %), la partie de la journée encadrée par une occupation professionnelle a plutôt une durée de 8 à 13 heures, l'étalement moyen étant, dans ce cas, de 10 h 05. La journée du dernier groupe, enfin, s'étale sur une durée de 13 à 23 heures, la durée moyenne étant de 14 h 35.

C'est bien d'étalement (ou d'amplitude) de la journée de travail professionnel dont il s'agit ici, non de la durée du travail comme tel; les enseignants dont la journée s'étend sur 15 heures ne consacrent pas nécessairement plus de temps à une occupation professionnelle que ceux dont la journée ne s'étend que sur 9 heures.

Une autre précision permettra de pénétrer plus avant dans cette compréhension de la structuration même du temps de l'enseignant. Ainsi, le tableau 37 permet de constater que tous les jours ne sont pas des « jours d'enseignement » pour chacun et que chacun des jours de la semaine n'a pas autant d'« adeptes ». De fait, le mardi est le jour où les enseignants sont les plus nombreux (78 %) à avoir à leur horaire une activité d'enseignement en tant que telle. Toutefois, ils sont presque aussi nombreux (76 %) à enseigner le mercredi et le jeudi. Le lundi, le pourcentage descend à 71 %. Enfin, le vendredi, il y en a 19 % de moins que le mardi qui enseignent.

Les tableaux 38 et 39 apportent un éclairage nouveau, à la fois complémentaire et plus proche du temps réel moyen consacré par les enseignants à l'ensemble des occupations qui définissent leur profession. Le tableau 38 porte sur cinq des occupations particulières déjà identifiées précédemment et le tableau 39 sur les autres, à l'exception de la participation à des réunions, d'un certain suivi d'ordre administratif et des rencontres de caractère professionnel avec des collègues. En effet, pour ces trois occupations, la seule indication que nous ayions sur le temps qui leur est consacré se trouve dans le tableau 35.

TABLEAU 37

JOURS D'ENSEIGNEMENT COMME TELS PRÉVUS À L'HORAIRE DES ENSEIGNANTS INTERVIEWÉS

Total horizontal: 201 = 100 %

	N	%
Lundi	142	71
Mardi	157	78
Mercredi	152	76
Jeudi	153	76
Vendredi	119	59
Samedi ou dimanche	2	1
Variable	9	4

TABLEAU 38

ÉVALUATION[1] DU TEMPS CONSACRÉ PAR LES ENSEIGNANTS À LA PRATIQUE DE LEUR PROFESSION, SELON CINQ DES OCCUPATIONS QUI LA DÉFINISSENT

Moyenne calculée sur 201

OCCUPATION	DURÉE MOYENNE APPROXIMATIVE[2]
Enseignement comme tel	• 750 minutes par semaine (12 h 30)
Rencontres avec des étudiants	• 180 minutes par semaine (3 h)
Préparation d'enseignement	• Environ 26 heures par mois
Travaux de correction	• Environ 22 heures par mois
Activité de perfectionnement	• Environ 4 jours depuis janvier jusqu'au jour de l'entrevue

(1) Cette évaluation a été établie, en bref, de la façon suivante:
- Enseignement comme tel: à partir du nombre de périodes d'enseignement prévues par semaine pour les 201 répondants (soit 2 358 périodes). Le nombre moyen de périodes des 30 cours pour lesquels il a été impossible, lors des entrevues, de déterminer un nombre précis de périodes par semaine a été estimé à cinq (soit à 150 au total). Le nombre total de périodes ainsi obtenu (2508) a été multiplié par 60 et divisé par 201.
- Rencontres avec des étudiants. Une estimation a été faite à partir du temps approximatif indiqué par les répondants. Ainsi, « moins de 10 minutes » a été estimé à 7 minutes en moyenne, « de 10 à 20 minutes » à 15 minutes, « de 20 à 30 minutes » à 25 minutes et « plus de 30 minutes » à 45 minutes.
- Préparation d'enseignement et travaux de correction: même procédure de base que pour les rencontres avec les étudiants.
- Perfectionnement: certains répondants ayant indiqué un nombre de jours et d'autres un nombre d'heures, la seule modification requise a consisté à convertir en jours les nombres d'heures, en considérant que sept heures équivalaient à un jour.

(2) Les nombres ont été arrondis.

En moyenne, l'enseignant interviewé consacre donc environ 12 h 30 par semaine à de l'enseignement comme tel, cinq ou six heures à la préparation de son enseignement (26 heures par mois), un temps à peu près égal à des travaux de correction (22 heures par mois), trois heures à des rencontres avec des étudiants et deux ou trois heures à une activité organisée de perfectionnement.

Quant aux occupations mentionnées dans le tableau 39, occupations qui font également, selon les résultats de cette recherche, partie intégrante de la profession d'enseignant de cégep, elles sont, comme on le sait déjà, beaucoup moins largement pratiquées. Ainsi, durant un mois déterminé considéré comme représentatif, la proportion de ceux qui accordent du temps à ces occupations est, dans chaque cas, d'environ 25 % ou moins. Ce pourcentage ne fluctue d'ailleurs pas tellement, quelle que soit l'occupation considérée.

Deux des occupations mentionnées, soit les activités ou contacts avec une association professionnelle autre que syndicale et la participation à des activités parascolaires avec les étudiants, accaparent manifestement moins de temps que les autres; il est rare, en effet, qu'on y investisse plus de deux jours au cours d'un mois. À l'autre extrême, on trouve l'activité de recherche: le tiers seulement des 36 enseignants qui consacrent régulièrement du temps à cette occupation y investissent moins de deux jours par mois, tandis que, pour 40 % d'entre eux, cette durée est plutôt de cinq jours ou plus. Les deux autres occupations clairement identifiées, soit la création de matériel didactique et la préparation de conférences, d'articles ou de volumes, se situent entre les deux: environ la moitié de ceux qui pratiquent ces activités y consacrent deux jours ou moins par mois et l'autre moitié trois jours ou plus. Quant aux autres occupations, dont on sait qu'elles comprennent les activités de coordination hors établissement, les activités particulières au niveau de l'ensemble du cégep, les rencontres avec le monde du travail et quelques activités inclassables, on y investit en général un maximum de deux jours par mois; cependant, 10 enseignants sur 46 (22 %) y consacrent cinq jours ou plus.

TABLEAU 39

AU COURS D'UN MOIS DÉTERMINÉ[1], TEMPS CONSACRÉ PAR LES ENSEIGNANTS À LA PRATIQUE DE LEUR PROFESSION, SELON CERTAINES DES OCCUPATIONS QUI LA DÉFINISSENT

Total horizontal: 201 = 100 %

OCCUPATION	2 JOURS OU MOINS		3 OU 4 JOURS		5 JOURS OU PLUS		0 JOUR OU S.R.	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Activité parascolaire avec étudiants	41	20	1	1	9	4	150	75
Création de matériel didactique	25	12	14	7	12	6	150	75
Préparation de conférences, d'articles ou de volumes	23	11	14	7	10	5	154	77
Activité ou contact avec une association professionnelle autre que syndicale	35	17	2	1	4	2	160	80
Activité de recherche	12	6	10	5	14	7	165	82
Autre	32	16	4	2	10	5	155	77

(1) Soit le mois qui précédait immédiatement la journée de l'entrevue.

La compréhension de la pratique professionnelle de l'enseignant à partir de l'indicateur « temps » permet donc de dresser le schéma d'ensemble suivant[1]:

ÉVALUATION APPROXIMATIVE DU TEMPS CONSACRÉ PAR L'ENSEIGNANT AUX OCCUPATIONS QUI DÉFINISSENT SA PROFESSION

OCCUPATION	DURÉE MOYENNE APPROXIMATIVE
1. Enseignement comme tel	• 12 h 30 par semaine
2. Rencontre avec des étudiants	• 3 heures par semaine
3. Préparation d'activités d'enseignement	• 26 heures par mois
4. Travaux de correction	• 22 heures par mois
5. Participation à des réunions	• 14 minutes par jour où il y a enseignement
6. Rencontres de caractère professionnel avec des collègues	• 11 minutes par jour où il y a enseignement
7. Suivi d'ordre administratif	• 11 minutes par jour où il y a enseignement
8. Activité de perfectionnement	• 1 jour par mois (environ 40 % ayant une telle activité au cours d'une telle période)
	POUR 20 % À 25 % DES ENSEIGNANTS:
9. Activité parascolaire avec des étudiants	• Autour de 2 jours par mois
10. Création de matériel didactique pour d'autres	• Autour de 4 jours par mois
11. Préparation de conférences, d'articles ou de volumes	• Autour de 4 jours par mois
12. Activité ou contact avec une association professionnelle autre que syndicale	• Autour de 2 jours par mois
13. Activité de recherche	• Autour de 4 jours par mois
14. Activité de coordination hors établissement	
15. Activité au niveau de l'ensemble d'un établissement	• Les occupations 14, 15 et 16 ensemble: autour de 3 jours par mois
16. Maintien de relations régulières avec le monde du travail	

(1) La compréhension des composantes concrètes de la pratique professionnelle de l'enseignant et de leurs principales dimensions — et, notamment, de la dimension temporelle — paraît essentielle à une définition appropriée, dans un contexte administratif, de sa « charge ». On évitera cependant de confondre les deux réalités. Si elles se recoupent en partie, elles n'en demeurent pas moins profondément différentes. La présente étude n'a pas été entreprise avec l'intention de traiter comme telle de la « charge » de l'enseignant, mais bien, rappelons-le, de mieux comprendre sa « condition » ou, plus exactement, l'ensemble de sa pratique professionnelle. Ceci étant clarifié, il demeure que le présent rapport contient, de toute évidence, de nombreux renseignements sur la manière dont les enseignants vivent et jugent cette donnée de leur condition que l'on appelle « la charge ».

2. LES PRÉOCCUPATIONS

Tel que déjà signalé, c'est dans d'autres chapitres que, pour l'essentiel, les préoccupations des enseignants interviewés sont présentées et commentées. Tel n'est pas le cas cependant pour celles qui se rapportent à la plupart des occupations de relatif libre choix ainsi qu'aux occupations effectuées en dehors de la pratique professionnelle régulière. L'importance de ces occupations dans la vie d'un grand nombre d'enseignants justifie que nous en disions au moins un mot ici.

Le tableau 40 permet de voir quel intérêt les enseignants interviewés prennent dans certaines occupations qui ne sont pas aussi inhérentes à leur profession que la préparation de leur enseignement ou la correction de travaux des étudiants. Il est évident que cette satisfaction est, dans tous les cas, très élevée. En effet, quelle que soit l'occupation considérée, 71 % ou plus des répondants qui ont de telles occupations qualifient leur intérêt de « grand » ; ce pourcentage atteint 90 % ou plus si on joint ensemble l'intérêt jugé « grand » et « plus ou moins grand ». L'occupation qui soulève chez ceux qui la font le moins d'intérêt est la réalisation d'activités ou l'entretien de contacts avec une association professionnelle autre que syndicale et celles qui en soulèvent le plus semblent être la préparation de conférences, d'articles ou de volumes et la réalisation d'une activité de recherche.

Quant au tableau 41, sur les occupations hors pratique professionnelle, il démontre également un haut degré d'intérêt chez les répondants qui consacrent du temps à de telles occupations. C'est notamment le cas pour la dispensation de cours privés (tous les enseignants qui en donnent y prennent un « grand » intérêt) et les « autres occupations »[1] (où l'intérêt est qualifié de « grand » dans 97 % des cas). L'intérêt

(1) Autres occupations : tenue d'un commerce ou exercice d'une profession particulière, travail de création dans la même ligne que l'enseignement donné, consultation et charge de cours dans une université.

TABLEAU 40

INTÉRÊT QUE PRENNENT LES ENSEIGNANTS À CERTAINES OCCUPATIONS DITES DE RELATIF LIBRE CHOIX

OCCUPATION	GRAND		PLUS OU MOINS GRAND		FAIBLE		TOTAL[1]	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Activité parascolaire avec étudiants	42	82	9	18	0	0	51	100
Création de matériel didactique	40	78	8	16	3	6	51	100
Préparation de conférences, d'articles ou de volumes	43	91	4	9	0	0	47	100
Activité avec une association professionnelle autre que syndicale	29	71	10	24	2	5	41	100
Activité de recherche	35	90	4	10	0	0	39	100
Autre occupation professionnelle	40	87	6	13	0	0	46	100

(1) Les répondants qui n'ont pas qualifié leur intérêt, au demeurant très peu nombreux, n'ont pas été inclus dans ce tableau.

TABLEAU 41

INTÉRÊT QUE PRENNENT LES ENSEIGNANTS À CERTAINES OCCUPATIONS HORS PRATIQUE PROFESSIONNELLE

OCCUPATION	GRAND		PLUS OU MOINS GRAND		FAIBLE		TOTAL[1]	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Activité au sein d'organismes régionaux	54	82	9	14	3	5	66	100
Enseignement à des adultes	19	66	10	34	0	0	29	100
Dispensation de cours privés	8	100	0	0	0	0	8	100
Autre occupation professionnelle	29	97	0	0	1	3	30	100

(1) Les répondants qui n'ont pas qualifié leur intérêt, au demeurant très peu nombreux, n'ont pas été inclus dans ce tableau.

que suscite la participation à des organismes locaux ou régionaux est plus mitigé, mais il demeure fort (82 % des répondants qui investissent dans de telles activités y trouvent un « grand » intérêt et un autre 14 % un intérêt « plus ou moins grand »). À vrai dire, dans ce contexte d'engagement marqué des répondants face à toutes les occupations mentionnées, qu'elles soient de relatif libre choix ou hors pratique professionnelle, l'enseignement aux adultes est la seule qui laisse un peu songeur; en effet, cette occupation est celle qui recueille la plus faible proportion de répondants dont l'intérêt est « grand » (66 %).

CHAPITRE V

LE LIEU ET LE MILIEU DE LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE

INTRODUCTION

Si la considération du temps d'une profession permet de la saisir dans les occupations qui la fondent, qui la structurent et qui, finalement, l'identifient, la considération de son espace, elle, nous éclaire sur son caractère institutionnel et social.

En effet, une profession ne se définit pas seulement comme une gerbe d'occupations, ni comme un ensemble d'activités que réalisent chacun de leur côté divers individus; c'est aussi une action déployée dans un lieu et dans un milieu. Toute profession est, en un sens, un projet social. Elle dispose normalement d'un « territoire », d'un réseau de relations, d'assises institutionnelles précises, de leviers d'action privilégiés, voire d'un statut reconnu.

Aussi particulière que soit sa profession, l'enseignant n'échappe pas à la règle. On enseigne à d'autres, mais également (tout autant, diront même certains) avec d'autres. La profession d'enseignant s'affirme sur un territoire réservé, avec ses « quartiers » et ses « bureaux » certes, mais surtout avec ses moyens d'intervention, ses outils et ses lieux d'échanges, de coordination, de concertation, de conciliation, de solidarité affirmée et de défense des intérêts communs. Enseigner dans un établissement d'enseignement, c'est donc s'inscrire à l'intérieur d'un environnement institutionnel qui comprend l'ensemble de ces composantes; celles-ci sont, en principe, aménagées de façon qu'on y trouve un équilibre entre le contrôle et l'initiative personnelle, l'uniforme et l'inédit, la protection commune et le risque individuel, l'appui sur un outil déjà disponible et l'investissement dans un nouvel outil à développer.

De quoi est fait ce double environnement, physique et social, de l'enseignant de cégep aujourd'hui , cet espace où il prend place, qu'il traite selon ses besoins, qui le définit, qu'il crée tel qu'il lui est nécessaire... et auquel il se soumet (Focillon, p. 26)? C'est à cette question que les diverses sections de ce chapitre essaient de répondre; elles le font à partir des réponses que 201 enseignants disséminés dans 19 cégeps ont fournies au cours d'une entrevue individuelle. Une première section tourne autour des services et des ressources dont dispose l'enseignant pour étayer son activité proprement professionnelle. Une deuxième, en se référant principalement aux notions de contrôle et d'échange, aborde les rapports, à l'intérieur de l'institution cégépienne, entre l'administratif et le pédagogique. La troisième analyse ce qui se passe entre collègues et au niveau du département. Enfin, la dernière section s'attache à décrire l'attitude de l'enseignant face à l'organisme professionnel qui lui est le plus proche: le syndicat[1].

1. LES SERVICES À L'ENSEIGNANT ET LES RESSOURCES POUR L'ENSEIGNEMENT

L'être humain travaille avec des outils. Il n'existe guère de métier, guère de profession qui n'ait besoin d'une pierre taillée, d'un bâton, d'une feuille de papier, d'un chevalet, d'un pinceau, d'un microscope ou d'un micro-ordinateur. Cela était vrai déjà au temps de Ramsès II; ce l'est encore bien plus aujourd'hui.

En 1985, dans les cégeps du Québec, où en est-on à ce sujet? Quels services sont à la disposition des enseignants? Avec quelles ressources concrètes exercent-ils leur activité professionnelle régulière?

(1) Certains seront peut-être tentés de s'inquiéter ici de la réalité étudiante. Celle-ci ne fait-elle pas partie de l'espace social de l'enseignant, demandera-t-on? Deux remarques s'imposent à ce sujet. Tout d'abord, rappelons que cette étude ne porte pas sur la situation de l'enseignement dans son ensemble, mais sur celle de l'enseignant, celui-ci étant par ailleurs considéré essentiellement sous l'angle de la pratique de sa profession. En second lieu, il est bien vrai que les étudiants sont là et qu'ils conditionnent grandement l'enseignant dans l'exercice de sa profession. Les enseignants interviewés n'ont pas manqué de rappeler ce fait à maintes reprises. Cependant, les étudiants sont bien plus et bien autre chose qu'une composante de l'espace social de la profession enseignante. C'est pourquoi on trouvera plutôt dans le chapitre suivant, consacré à la pratique de l'enseignement dans ce qu'elle a de plus fondamental, une synthèse des principaux résultats de la recherche en relation avec la population « enseignée ».

Voici, à ce sujet, la perception des enseignants interviewés. Il sera d'abord question des services, puis des ressources. Quant à une interprétation plus large de ces données, elle sera surtout proposée dans le chapitre final (IX).

A) LES SERVICES À L'ENSEIGNANT

a) Des services pour quelles fins?

TABLEAU 42

ASPECTS DE LEUR TRAVAIL POUR LESQUELS LES ENSEIGNANTS ONT RECOURS À DES SERVICES SPÉCIALISÉS

Total horizontal: 201 = 100 %

	N	%
Préparation d'enseignement	140	70
Production de documents	115	57
Problèmes avec certains étudiants	45	22
Développement d'une innovation pédagogique	37	18
Élaboration d'un plan d'études	21	10
Organisation de stages ou de visites dans un milieu de travail	20	10
Évaluation d'apprentissages	17	8
Autres aspects[1]	31	15

(1) Ces « autres aspects » sont très variés et pas toujours pertinents. Une première analyse n'a pas permis de dégager parmi eux une seule catégorie qui soit similaire à celles qui figurent ci-haut.

Selon le tableau 42, c'est d'abord pour la préparation de leur enseignement, puis pour un besoin qui lui est étroitement relié, soit la production de documents (écrits, audio-visuels, informatiques ou autres), que les enseignants ont recours à des personnes ou à des services spécialisés[1]. Au cours d'une période régulière d'un mois, la proportion atteint 70 % pour la préparation de l'enseignement et 57 % pour la production de documents.

Par ailleurs, sur un aspect tout aussi indissociable de leur pratique professionnelle que la préparation de leur enseignement et la production de documents, soit l'évaluation des apprentissages, 8 % des enseignants seulement font appel à des services spécialisés. Pourquoi en est-il ainsi? Les enseignants seraient-ils mieux formés sur ce point que sur d'autres? Pour quelque autre raison, le besoin de soutien serait-il moins grand ici que là? Ou encore, les ressources disponibles seraient-elles insuffisantes ou inadéquates? À la lumière de ce que révèlent les pages consacrées ailleurs dans ce rapport à l'évaluation des étudiants[1], la tentation est grande de répondre affirmativement à cette dernière question, car le besoin paraît bien évident. Toutefois, il se peut également que cette situation paradoxale s'explique, au moins en partie, par des raisons qui tiennent à des mentalités ou à des attitudes. La question reste posée.

Deux fois plus d'enseignants (18 %) recourent à un service spécialisé pour le développement ou l'implantation d'une innovation pédagogique. On sait pourtant que ce type d'activité a beaucoup moins d'importance dans les cégeps que l'évaluation des apprentissages[2]. Par ailleurs, toujours au cours de la même période d'un mois, une proportion égale d'enseignants (10 %) font appel à un service spécialisé pour les aider dans l'élaboration d'un plan d'études ou l'organisation de stages ou de visites dans un milieu de travail. Enfin, un enseignant sur cinq environ (22 %) a recours à un service similaire lorsqu'il a des problèmes de relations avec des étudiants ou qu'il constate que ceux-ci rencontrent des difficultés particulières dans leurs études.

b) Quels services?

À quels services précis les enseignants font-ils appel? Le tableau 43 indique ce qui en est dans les deux domaines où l'utilisation d'un service est la plus grande: la préparation de l'enseignement et la production de documents[3].

TABLEAU 43

PRINCIPAUX SERVICES SPÉCIALISÉS AUXQUELS LES ENSEIGNANTS ONT RECOURS POUR LA PRÉPARATION DE LEUR ENSEIGNEMENT ET LA PRODUCTION DE DOCUMENTS

SERVICES	PRÉPARATION D'ENSEIGNEMENT (SUR 140)		PRODUCTION DE DOCUMENTS (SUR 115)	
	N	%	N	%
Secrétariat	33	24	88	77
Bibliothèque	57	41	13	11
Technicien[1]	55	39	10	9
Audio-visuel	29	21	20	17
Conseiller pédagogique	3	2	3	3
Consultant ou conférencier	16	11	0	0
Autres	17	12	10	9

(1) Comprend tout personnel affecté à la préparation ou à la manipulation de dispositifs servant à l'enseignement: en classe, dans un laboratoire, dans un atelier ou dans un gymnase.

(1) Dans la suite du texte, afin d'alléger, on ne parlera plus que de services (plutôt que « de personnes et de services »); on comprendra toutefois que, dans certains cas (plutôt fréquents même si l'on en croit les enseignants interviewés), ce « service » peut ne consister qu'en une seule personne.

(1) Chapitre VI, 2.

(2) Voir chapitre VI, 3.

(3) Précisons que, pour chaque domaine ou aspect, le répondant pouvait, lors de l'entrevue, mentionner deux services.

Dans le premier cas, on remarque que les enseignants font appel, d'une part, à peu près autant à un technicien (39 %) qu'à la bibliothèque (41 %) et, de l'autre, au service audio-visuel (21 %) qu'au secrétariat (24 %). Par ailleurs, un enseignant sur dix environ invite de temps à autre un conférencier ou, quoique plus rarement, a recours à un consultant. Quant aux conseillers pédagogiques, très rares sont les enseignants qui, durant une période d'un mois, ont recours à eux, pour quelque fin que ce soit reliée à leur enseignement; de fait, à l'intérieur du groupe des enseignants qui font appel à l'un ou à l'autre service spécialisé, 2 % seulement s'adressent à un conseiller pédagogique pour la préparation de leur enseignement.

Chez les enseignants qui, au cours d'un mois, produisent des documents et font appel à un service, environ trois sur quatre (77 %) s'adressent au secrétariat. Le second service auquel on a recours le plus souvent est celui de l'audio-visuel, quoiqu'on s'y réfère beaucoup moins souvent qu'au secrétariat (17 % contre 77 %). On ne mentionne la bibliothèque que dans 11 % des cas, un technicien dans 9 % et un conseiller pédagogique dans 3 %.

Parmi les autres aspects de l'enseignement pour lesquels on fait appel à l'un ou à l'autre service spécialisé, figurent l'innovation pédagogique et l'organisation de stages ou de visites dans un milieu de travail. Ce qui frappe le plus dans ces deux cas, c'est la diversité des services auxquels on s'adresse, aucun, selon toute apparence, ne pouvant répondre à l'ensemble des besoins (ou, peut-être, quoique cela soit moins probable, le service de référence pertinent est-il très différent selon les cégeps?). Ainsi, en ce qui concerne l'innovation pédagogique, les 37 enseignants qui font appel à un service s'adressent à un conseiller pédagogique dans huit cas, au service de l'audio-visuel dans cinq cas, à un consultant dans cinq cas également, à la direction générale de l'Enseignement collégial dans trois cas, dans deux cas à un coordonnateur, à la bibliothèque et au secrétariat et, enfin, dans dix cas, à d'autres services. La situation est tout à fait semblable lorsqu'il s'agit de stages; les nombres sont seulement moins élevés (une ou deux mentions pour chacun des services déjà cités et huit pour d'autres services non identifiés). Le contraste est frappant lorsqu'on regarde, immédiatement après, ce qui se passe au sujet des problèmes avec certains étudiants. En effet, dans ce cas, les services sont connus et facilement repérés puisque, dans 33 cas sur 45 (73 %), on cite le spécialiste de l'aide pédagogique individuelle (A.P.I.) et, dans huit autres cas (18 %), le conseiller pédagogique. Enfin, pour l'élaboration d'un plan d'études, on mentionne le secrétariat dans huit cas, le technicien dans cinq, la bibliothèque dans quatre, le conseiller pédagogique dans trois et d'autres services à cinq reprises.

c) Appréciations

À une question leur demandant si les divers services et personnels mis à leur disposition étaient adaptés à leurs besoins, 62 % des enseignants interviewés ont répondu affirmativement. Cependant, un bon tiers d'entre eux — ou même davantage — accompagnent leur réponse de commentaires plus réservés, voire nettement restrictifs. Quant au 34 % d'enseignants qui ont donné une réponse négative (4 % n'ayant pas répondu), la plupart précisent leurs raisons. Voici un aperçu de l'ensemble de ces commentaires, réserves et critiques.

Dans le cas présent, il vaut la peine d'insister sur le fait qu'un certain nombre d'enseignants, soit environ 40 % d'entre eux à la lumière de ce que nous venons de voir, *se disent* plutôt satisfaits des services qu'on leur assure; selon eux, le secrétariat est rapide, les techniciens sont compétents et fournissent « un bon appui », la bibliothèque est bien pourvue et son personnel « très au courant »; en somme, de façon générale, le personnel des services serait disponible et « très coopératif ». Un enseignant (en philosophie) avancera même que les services existants « dépassent largement les besoins », un deuxième soutiendra qu'il « obtient ce qu'il souhaite quand il en a besoin » et un troisième, enfin, après avoir signalé à l'interviewer qu'il n'utilisait jamais les services du cégep où il enseigne, exprimera le souhait que l'argent disponible devrait plutôt être utilisé « pour ce qui est essentiel, à savoir le ratio étudiants-enseignant ». Dans la conjoncture actuelle, on doit sans doute ranger aussi parmi les enseignants très satisfaits celui qui dit à l'interviewer: « C'est globalement positif », mais « ça irait mieux si on avait plus d'argent ».

Il faut maintenant en venir aux propos plus réservés. De fait, le service le plus critiqué est à la fois celui qui, selon les données recueillies, répond à la gamme la plus large de besoins et auquel le plus grand nombre d'enseignants font appel: le secrétariat. L'insatisfaction est marquée dans 20 % à 25 % des cas. On reproche à ce service sa lenteur, sa lourdeur, son manque de souplesse (concernant les « priorités » et les horaires en particulier), le manque d'intérêt de son personnel et, dans certains cas, le peu de compétence de celui-ci (même pour les travaux les plus simples). D'autres critiques sont de nature différente. Ainsi, selon certains, ce n'est pas le service en lui-même qui est peu efficace, mais les conditions dans lesquelles il opère qu'il importe de revoir. Trois points ressortent en particulier: le personnel de secrétariat est insuffisant, l'organisation du service est trop centralisée et sa localisation est inadéquate. En conséquence, de 12 % à 15 % des enseignants proposent explicitement d'accroître le personnel de secrétariat et nombreux sont ceux qui insistent pour qu'une partie de ce personnel soit rattaché directement aux départements. Dans la même ligne, des enseignants suggèrent que leur département devrait posséder en propre une photocopieuse.

Après le secrétariat, c'est à des techniciens ou à la bibliothèque que l'on a recours le plus souvent, quoique avec une fréquence beaucoup moindre (141 mentions pour le secrétariat, 86 pour les techniciens et 82 pour la bibliothèque au cours de la même période d'un mois).

Concernant les techniciens, on se plaint d'abord de leur petit nombre (une vingtaine d'enseignants sur 201 expriment un avis précis en ce sens). Quant aux opinions sur la pertinence et la qualité de leur travail, elles sont très variées et plutôt flottantes. Ce personnel est sûrement celui sur lequel il est le plus difficile de se faire une opinion à partir des commentaires entendus. D'un côté, on regrettera l'absence d'un technicien dans le laboratoire ou dans l'atelier au moment des cours, mais, de l'autre, on affirmera qu'il n'y a qu'un seul technicien, qu'il a beaucoup de travail et que sa description de fonctions n'est pas claire. Un enseignant dira qu'il n'est pas satisfait du travail des techniciens, mais laissera entendre en même temps que la raison en est leur absence de formation universitaire. Dans d'autres cas encore, devant l'allure feutrée des reproches qu'on leur fait, on retire l'impression que, même si on est peu satisfait de leur performance, il ne conviendrait pas de leur demander davantage...

Par contraste, le personnel de la bibliothèque est celui pour lequel, manifestement, les enseignants ressentent le plus de sympathie. Lorsqu'il est question de la bibliothèque, les commentaires qui mettent directement en cause le personnel sont très rares. Les critiques portent plutôt sur les longs délais avec lesquels il faut compter avant de recevoir un volume que l'on a commandé, sur les faibles budgets qui empêchent de prévoir l'achat de tel ou tel volume en plusieurs exemplaires et sur le caractère un peu dépassé de certaines collections.

En quatrième lieu, c'est au service de l'audio-visuel que l'on s'adresse le plus souvent (58 mentions). On est moins satisfait de ce service que de la bibliothèque, mais on formule peu de critiques précises à son sujet. Quelques-uns trouvent cependant qu'il met trop de temps à leur fournir les documents qu'ils lui ont commandés.

Viennent ensuite les spécialistes de l'aide pédagogique individuelle (43 mentions). Tel que déjà signalé, ce service paraît occuper un champ d'intervention précis (peut-être même un peu trop, s'il est vrai, comme le suggèrent certains enseignants, que c'est « le service qui s'occupe des abandons de cours »). En réalité, ce qui semble le plus préoccuper les enseignants qui s'expriment sur les spécialistes de l'aide pédagogique individuelle, c'est la distance qui les sépare d'eux. L'un des enseignants interviewés exprime très justement ce qui, à notre avis, ressort le plus clairement des renseignements recueillis : « Avec les A.P.I., il n'y a pas de relations *chaleureuses* ».

Il nous faut, enfin, dire un mot de ces « mal-aimés » que sont les conseillers pédagogiques. On sait déjà que les enseignants sont peu nombreux à les fréquenter. L'une des raisons est sans doute que ceux qui l'ont fait dans le passé n'ont guère encouragé leurs collègues à prendre le relais. Un enseignant résume assez bien les témoignages entendus : « Ils sont complètement hors circuit pour ce qui est de l'enseignement comme tel ». Toutefois, le même enseignant affirmera que « les conseillers pédagogiques peuvent aider dans d'autres activités, comme la recherche et les projets divers ». De fait, l'un ou l'autre enseignant signalent qu'ils ont obtenu une bonne collaboration de la part de conseillers pédagogiques dans le cadre de projets expérimentaux.

Dans le domaine des services aux enseignants, il n'y a pas que des « satisfaits » et des « insatisfaits » ; il y a aussi des « résignés ». En utilisant des critères rigoureux, on peut évaluer leur nombre à 10 %, mais il serait sans doute plus réaliste de considérer que leur proportion se situe entre 15 % et 20 %. La confiance de ces enseignants dans les services qui sont disponibles est très faible, voire nulle. Aussi, les utilisent-ils le moins possible ; ils sacrifieront même la qualité de leur enseignement plutôt que de s'y référer. L'un dira : « Je me sers de mes propres moyens. Je travaille seul... » Un autre précisera : « Je dactylographie tout moi-même ; j'y passe plusieurs heures par mois ». Un autre encore : « Le secrétariat, ça fait tellement pitié que j'aime mieux tout faire moi-même ». Enfin, on retiendra le commentaire désabusé de cet enseignant qui croit à la valeur de documents audio-visuels pour son enseignement, qui en a déjà utilisés régulièrement dans le passé, mais qui a cessé de le faire parce qu'il ne peut plus compter sur le soutien d'un service efficace : « Je ne prends plus de chance... », dira-t-il. La même attitude de renonciation imprégnée de fatalisme se retrouve à l'état plus ou moins latent chez plusieurs autres enseignants.

B) LES RESSOURCES POUR L'ENSEIGNEMENT

a) Les ressources utilisées

Le questionnaire d'entrevue suggérait que le plan-cadre de chaque cours décrit dans le tome 2 des Cahiers de l'enseignement collégial pouvait être considéré comme une première ressource. Le pourcentage des enseignants qui ont affirmé que ce plan était effectivement à la base du cours identifié au moment de l'entrevue[1] est de 57 %. Une forte proportion d'entre eux ont cependant cru devoir préciser que ce plan était « très général » et qu'ils lui avaient apporté un certain nombre d'« adaptations ». Un autre 20 % a par ailleurs répondu que le plan du cours en question était celui du plan-cadre « modifié ou complété par des exigences particulières posées par l'administration ou par le département » du cégep où ils ensei-

(1) Ce cours était automatiquement celui que l'enseignant donnait durant la session en cours s'il n'en donnait qu'un et, s'il en donnait plus d'un, le premier qu'il avait mentionné quand on lui avait demandé les cours inscrits à son horaire.

gnaient. Le reste a, dans 16 % des cas, jugé qu'il avait défini lui-même les cours identifiés ou, dans 6 % des cas, précisé qu'il utilisait un plan non publié officiellement (celui, par exemple, d'un cours tout à fait inédit encore dans le réseau des cégeps ou d'un cours prévu à l'intérieur d'un nouveau programme ou du nouvel ensemble de cours obligatoires en français et en philosophie).

Plus concrètement, quels documents les enseignants utilisent-ils pour soutenir ou améliorer leur enseignement? Le tableau 44 fournit une liste de ces documents et, pour chacun, le nombre d'enseignants qui ont répondu les avoir utilisés au cours de la semaine qui a précédé l'entrevue qui a eu lieu avec eux[1].

TABLEAU 44

DOCUMENTS UTILISÉS DANS LE CADRE D'UNE ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT

Sur 201 = 100 %

TYPE DE DOCUMENTS	N	%
Documents photocopiés	161	80
Manuels	140	70
Autres volumes	110	55
Bandes magnétoscopiques	37	18
Films	36	18
Disques ou cassettes	36	18
Logiciels	26	13
Autres:	46	23
• diapositives	17	8
• acétates	15	7
• divers	14	7

Les documents les plus utilisés sont les documents photocopiés (80 % des enseignants interviewés et, selon notre hypothèse, de l'ensemble des enseignants couverts par cette recherche en utiliseraient régulièrement). Les manuels viennent en second lieu avec 70 % et les volumes de lecture ou de référence autres que les manuels en troisième avec 55 %. Fait plutôt étonnant, les bandes magnétoscopiques, les films et les disques ou cassettes constituent un triplet auquel une proportion exactement semblable d'enseignants (18 %) font appel. Toutefois, on note que, entre ces trois types de documents et le dernier des documents écrits qui les précèdent, la différence est de 37 %. Les divers types de documents de caractère sonore, visuel ou cinétique sont également utilisés par les enseignants, mais ils restent sensiblement moins utilisés que ceux, plus traditionnels, qui reposent sur l'écrit. Le pourcentage de 13 % concernant les logiciels indique que ceux-ci commencent à se répandre. On doit cependant tenir compte du fait que ce pourcentage inclut fort probablement les 12 enseignants en informatique qui font partie des répondants[1]. Les principaux autres documents utilisés sont les diapositives et les acétates.

(1) Malgré la clarté de la question et l'avertissement qui avait été donné aux interviewers à ce sujet, certains répondants, jugeant que la période d'une semaine était trop courte, ont peut-être répondu en pensant à une période plus longue. En toute hypothèse, il paraît bien assuré que les nombres du tableau 44 constituent des maximums plutôt que des minimums. Cette réserve étant faite, il demeure que ces données peuvent être, selon nous, considérées comme représentatives de ce qui, d'une manière générale, se passe dans le milieu enseignant des cégeps.

b) Une situation facile ou difficile?

Si on se reporte maintenant au tableau 45, on trouve la confirmation d'un fait qui, déjà au cours des entrevues, a frappé les interviewers: compte tenu du nombre d'enseignants qui incorporent des documents dans leur activité d'enseignement, les difficultés qu'ils rencontrent pour le faire sont peu nombreuses.

TABLEAU 45

LACUNES OU CONTRAINTES QUI NUISENT À L'UTILISATION DANS L'ENSEIGNEMENT DE DOCUMENTS JUGÉS NÉCESSAIRES

Sur 201 = 100 %

LACUNE OU CONTRAINTE	N	%
Nombre restreint	35	17
« Achalandage »	33	16
Contenu des documents	28	14
Manque de fonds	26	13
Coût à charger à l'étudiant	21	10
Manque de supports techniques	13	6
Manque de soutien en personnel	11	5
Mauvais état des documents	10	5
Question d'horaire	8	4
Manque de formation personnelle	6	3
Autre	31	15

Ainsi, aucune des difficultés clairement identifiées n'est mentionnée par plus de 17 % des enseignants et la majorité d'entre elles ne le sont que par 10 % ou moins.

Même si la quantité de lacunes ou de contraintes signalées est relativement peu élevée, il n'est pas sans intérêt de voir en quoi celles-ci consistent. Le tableau 46 répond à cette attente. Le fait que plusieurs nombres soient très bas oblige cependant à ne considérer ces données que comme purement indicatives.

Concernant les documents photocopiés, la principale contrainte est ce que le questionnaire d'entrevue appelle « l'achalandage » (32 %) et qu'il faut sans doute traduire ici, en clair, par la difficulté d'accès à une photocopieuse. Deux des autres contraintes ou lacunes les plus importantes, soit le « nombre restreint »

(1) Sur les 26 enseignants qui ont recours à des logiciels, 17 (65 %) appartiennent au secteur des spécialisations.

TABLEAU 46

LACUNE OU CONTRAINTE RENCONTRÉE SELON LES TYPES DE DOCUMENTS JUGÉS NÉCESSAIRES DANS L'ENSEIGNEMENT

LACUNE OU CONTRAINTE	PHOTOC.	MANUEL	VOL.	BANDE VIDÉO	FILM	LOGICIEL	AUTRE[1]
	SUR 60	SUR 43	SUR 43	SUR 25	SUR 26	SUR 26	SUR 28
	%	%	%	%	%	%	%
Nombre restreint	12	16	30	8	8	15	14
« Achalandage »	32	7	9	8	8	15	4
Contenu des documents	0	33	19	12	15	12	11
Manque de fonds	10	5	14	20	19	8	21
Coût à charger à l'étudiant	8	23	16	0	0	0	4
Manque de supports techniques	5	0	0	12	12	4	7
Manque de soutien en personnel	12	0	2	4	8	4	7
Mauvais état des documents	7	2	2	4	8	0	7
Question d'horaire	2	2	0	8	4	12	0
Manque de formation personnelle	0	0	0	8	0	12	4
Autre	13	12	7	16	19	19	21
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100

(1) Inclut la catégorie disques ou cassettes, distinguée ailleurs.

(12 %) et le « manque de soutien en personnel » (12 %) semblent bien converger dans le même sens qu'une troisième, soit le « manque de fonds » (10 %). En ce qui a trait à l'utilisation des manuels, la principale difficulté est leur contenu (signalé par 33 % des enseignants qui font appel à eux dans leur enseignement) ; il faut comprendre ici que ce contenu est jugé inadéquat, parfois à cause de la langue du manuel et, plus souvent, pour diverses autres raisons. Aussi, dans un cas sur quatre environ (23 %), le coût pour l'étudiant constitue un obstacle. Lorsqu'il est question d'autres volumes, la principale difficulté est leur nombre restreint (30 % des cas), la bibliothèque ne pouvant pas, tel que déjà noté, disposer d'une quantité satisfaisante de tels volumes et l'enseignant hésitant à ou ne pouvant obliger les étudiants à les acheter (16 % des cas). Le contenu de ces volumes semble également faire problème (19 %).

En relation avec les bandes magnétoscopiques (ou vidéo) et les films, les contraintes sont moins concentrées que pour les types de documents précédents. Toutefois, dans les deux cas, la contrainte première est le manque de fonds (environ 20 % des cas). Comme autres contraintes ou lacunes, on mentionne aussi bien le nombre restreint et la non-disponibilité des documents que leur contenu et le manque de supports techniques. Enfin, concernant les logiciels, les quatre lacunes ou contraintes les plus fréquemment soulignées (nombre restreint, « achalandage », contenu et manque de fonds) figurent de nouveau, mais on note, en outre, deux particularités : dans 12 % des cas, on relève un manque de formation personnelle comme constituant l'une des difficultés et, dans un autre 19 % des cas, une « autre » lacune ou contrainte (possiblement et, entre autres, selon certaines indications, la relative complexité des démarches à accomplir avant d'avoir entre les mains un logiciel adéquat).

Le tableau 47 confirme que l'utilisation de logiciels pose plus de problèmes que celle de tout autre type de documents. Ainsi, parmi les enseignants interviewés, les 26 utilisateurs de logiciels ont mentionné 26 lacunes ou contraintes (moyenne de 1,00 ou, en mots, moyenne d'une contrainte par utilisateur), tandis que les 36 utilisateurs de disques ou de cassettes n'en ont mentionné que 7 (moyenne de 0,19). Chez les utilisateurs de films aussi bien que de bandes magnétoscopiques, la moyenne, qui est voisine, est plutôt élevée (0,72 et 0,68). Elle est sensiblement plus basse dans le domaine des documents écrits (entre 0,31 et 0,39).

Une autre question, du même ordre que celle sur les documents, portait sur les difficultés rencontrées dans l'utilisation de divers équipements jugés nécessaires dans le cadre d'une activité d'enseignement. Le tableau 48 fournit l'essentiel des résultats.

Comme dans le domaine des documents, il ressort de ce tableau que l'utilisation souhaitée des équipements s'avère, en général, relativement facile. Le lieu où les difficultés paraissent les plus considérables est le laboratoire : au cours de la semaine considérée, 26 %

TABLEAU 47

NOMBRE ET MOYENNE DES LACUNES OU CONTRAINTES MENTIONNÉES PAR LES UTILISATEURS DE DOCUMENTS, SELON LE TYPE DE DOCUMENTS

TYPE DE DOCUMENTS	UTILISATEURS	CONTRAINTES MENTIONNÉES	CONTRAINTES/ UTILISATEUR
	N	N	MOYENNE
Documents photocopiés	161	60	0,37
Manuels	140	43	0,31
Autres volumes	110	43	0,39
Bandes magnétoscopiques	37	25	0,68
Films	36	26	0,72
Disques ou cassettes	36	7	0,19
Logiciels	26	26	1,00
Autres	46	21	0,46

TABLEAU 48

APPRÉCIATION DE LA DIFFICULTÉ À UTILISER CERTAINS ÉQUIPEMENTS JUGÉS NÉCESSAIRES DANS L'ENSEIGNEMENT, SELON LES LIEUX OÙ CES ÉQUIPEMENTS SONT HABITUELLEMENT UTILISÉS

LIEUX	RÉPONDANTS	DEGRÉ DE DIFFICULTÉ					
		FACILE		DIFFICILE		IMPOSSIBLE	
	N	N	%	N	%	N	%
Salle de cours	133	106	80	26	20	1	1
Laboratoire[1]	73	49	67	19	26	5	7
Atelier ou gymnase	30	22	73	7	23	1	3
Lieu de stage	29	22	76	5	17	2	7
Ailleurs	11	9	82	1	9	1	9

(1) Y compris le laboratoire de langues.

TABLEAU 49

ORIENTATION DE LA SATISFACTION DES ENSEIGNANTS, SELON LES CATÉGORIES DE RESSOURCES MISES À LEUR DISPOSITION

Sur 201 = 100 % (Dans chaque cas)

ORIENTATION DE LA SATISFACTION	PERSONNEL		DOCUMENTS		ÉQUIPEMENTS	
	N	%	N	%	N	%
Plutôt satisfait	71	35	57	28	57	28
Plutôt insatisfait	58	29	65	32	88	44

sont d'avis qu'il leur a été difficile et 7 % impossible d'utiliser les équipements jugés nécessaires. Pour les autres lieux (salle de cours, lieu de stages, atelier ou gymnase ou autre lieu), sur les mêmes aspects, les pourcentages vont de 18 % à 26 %.

Enfin, une question ouverte demandait aux enseignants interviewés une appréciation globale sur les ressources en personnel, en documents et en équipements (ou en matériel) mis à leur disposition pour soutenir leur enseignement. Chacun pouvait, à son gré, centrer ses commentaires sur les trois catégories mentionnées ou sur une seule d'entre elles. Le tableau 49 indique ce qu'a été la réponse concernant l'orientation de la satisfaction.

C'est en relation avec le personnel que le plus grand nombre d'enseignants (71 ou 35 %) émettent des propos allant dans le sens de la satisfaction et en relation avec les équipements qu'ils sont les plus nombreux à formuler des propos penchant du côté de l'insatisfaction (88 ou 44 %). Dans tous les autres cas,

le pourcentage des enseignants plutôt satisfaits ou plutôt insatisfaits tourne autour de 30 %.

Rappelons que la conclusion de ce rapport amorce une interprétation globale de l'ensemble de ces données sur les services et les ressources (en particulier dans le paragraphe où il est question de la résignation des enseignants).

2. LES RAPPORTS ENTRE L'ADMINISTRATIF ET LE PÉDAGOGIQUE

L'institution à l'intérieur de laquelle les enseignants exercent leur fonction est administrée par un personnel cadre et professionnel que le discours commun appelle « les administrateurs ». Ces derniers sont donc responsables de la marche du cégep, tant sur le plan des ressources matérielles et humaines que pédagogiques. Par définition, la mission des administrateurs en est une de contrôle en même temps que de soutien. Leur « gérance » s'effectue au gré d'impératifs divers, dont l'harmonisation assure la viabilité de l'établissement en même temps qu'elle définit les conditions dans lesquelles va s'exercer la pratique enseignante. Sur quels aspects les enseignants interviewés se sentent-ils contrôlés par l'administration de leur cégep et comment vivent-ils ce contrôle ? Appelés à participer au pouvoir pédagogique dans leur institution, via la commission pédagogique, quelle influence accordent-ils à cet organisme sur la façon d'exercer leur profession ? En général, jusqu'à quel point considèrent-ils leur pratique entravée ou soutenue par l'administratif, et dans quelle mesure cela se manifeste-t-il dans les rapports que les enseignants disent vivre avec les administrateurs ? Voilà les questions auxquelles nous tenterons de répondre dans les pages suivantes.

A) LES ASPECTS CONTRÔLÉS

Si l'on se fie aux répondants, on peut croire que le contrôle des administrateurs, dans les cégeps, ne s'exerce pas également sur tous les aspects de la pratique enseignante. Le tableau 50 montre que les plans d'études (71 %) et les absences (69 %) constituent les deux principaux objets du contrôle administratif. Toutefois, ce contrôle paraît moindre que celui auquel on se serait attendu : même si tous les enseignants sont tenus de se présenter sur les lieux du travail et de remettre leur plan d'études à une date déterminée, 31 % des répondants considèrent ne pas être contrôlés sur le premier point et 29 %, sur le deuxième.

Les témoignages entendus tendent à démontrer que la nature du contrôle exercé sur les plans d'études, entre autres, est plutôt formelle. Il ne s'agirait pas tant d'une appréciation portée par l'administration que d'une vérification visant à s'assurer que ces plans ont été déposés. Quelques répondants regrettent d'ailleurs de ne plus entendre parler de leur plan d'études sitôt celui-ci remis à l'administration.

TABLEAU 50

ASPECTS SUR LESQUELS L'ADMINISTRATION DU CÉGEP EXERCE UN CONTRÔLE

Sur 201 = 100 %

	N	%
La ponctualité	49	24
Les absences	138	69
Les plans d'études	142	71
L'évaluation des étudiants	50	25
Les taux d'étudiants qui réussissent	36	18
Autres aspects	42	21

À part la vérification de la remise du plan d'études et la prise en compte des absences, on constate que les enseignants ne perçoivent pas une présence très accentuée du contrôle administratif sur leur pratique : jamais plus du quart des répondants ne signalent l'existence d'un contrôle quelconque sur les aspects de leur fonction autres que les deux points mentionnés. Selon certains, cela ne signifie pas qu'il soit inexistant cependant : « On ne les voit pas, mais qui sait ? ».

Signalons d'autres aspects sur lesquels l'administration exercerait un contrôle : les budgets d'opération et d'équipement, les heures de disponibilité, l'utilisation du matériel, l'accès à certains locaux, l'assistance aux réunions du département, les changements d'horaire effectués entre enseignants. Un seul répondant fait mention d'un certain contrôle des administrateurs sur le contenu d'un cours.

Il ressort de ces données que le contrôle de l'administration s'exerce surtout sur des éléments plutôt « techniques » de l'enseignement, laissant aux enseignants une grande liberté au plan de l'acte pédagogique lui-même. Liberté dont peu de répondants se plaignent, bien qu'il s'en trouve pour réclamer à ce point de vue un encadrement plus suivi.

Par rapport au contrôle dont ils se croient l'objet, les enseignants manifestent différentes attitudes. Tantôt ils trouvent le contrôle « raisonnable » : « S'il n'y a pas de problème, l'administration n'intervient pas », tantôt insuffisant. Tantôt ils insistent sur le caractère essentiellement formel du contrôle administratif sans nécessairement s'en plaindre, tantôt ils le jugent tatillon ou excessif. Ce ne sont pas tous les répondants qui ont voulu commenter le contrôle dont ils font l'objet dans leur cégep. La méfiance ressort de certaines entrevues : « Le contrôle ne s'exerce pas, conclura un répondant, mais on sent que ça s'en vient ».

Suivant le secteur et la langue d'enseignement, on perçoit différemment le contrôle exercé par l'administration. Dans les disciplines, les répondants parais-

sent ressentir plus la présence du contrôle que dans les spécialisations. Les deux seuls aspects sur lesquels les enseignants de spécialisations s'estiment légèrement plus contrôlés sont l'évaluation des étudiants (28 % contre 23 %) et le taux de réussite des étudiants (20 % contre 17 %). Les enseignants des cégeps francophones considèrent subir un contrôle plus accentué que ceux des cégeps anglophones, sauf sur la question de la ponctualité, où les répondants anglophones se jugent davantage contrôlés (41 % contre 21 %).

B) LA COMMISSION PÉDAGOGIQUE

a) Combien en existe-t-il?

Selon les renseignements recueillis au cours des entrevues et, dans la plupart des cas, confrontés à d'autres sources, il existait, au printemps 1985, 12 commissions pédagogiques dans les 19 cégeps où ont eu lieu des entrevues. Ce nombre inclut une commission qui n'avait repris ses activités que depuis quelques semaines et une autre qui, suite à un conflit, ne comprenait pas d'enseignants. Dans un de ces cégeps, il existait, en plus de la commission pédagogique, une « assemblée » comprenant des représentants de l'administration et les coordonnateurs des départements et, dans deux autres, un organisme de caractère pédagogique qui ne s'occupait que d'une unité fonctionnelle particulière (« campus » ou « école ») qui, de droit, faisait partie de ces cégeps. Enfin, on doit noter que, dans les sept cégeps où il n'existait pas de commission pédagogique, il y avait dans deux cas une « assemblée » semblable à celle déjà décrite.

Le nombre des enseignants rencontrés dans les 12 cégeps où existe une commission pédagogique est de 127 (63 % de l'échantillon); dans les sept autres, il est donc de 74 (37 %).

b) Un organisme peu connu

Visiblement, toute question sur la commission pédagogique embarrasse. Devant l'interviewer, certains s'interrogent: « Existe-t-elle toujours...? », « Il y en a déjà eu une, je pense, mais... actuellement... » D'autres, à peine mieux informés, se demandent si, quoique existant sur papier, elle se réunit encore ou, se sentant pris au dépourvu, laissent tout simplement tomber: « Je ne sais vraiment pas! ». Au total, environ un enseignant interviewé sur quatre n'a pu se prononcer sur l'existence, dans le cégep où il enseigne, d'une commission pédagogique ou d'un autre organisme similaire de nature pédagogique, ou bien a avoué n'en rien savoir, a donné une réponse qui, vérification faite, s'est avérée erronée ou a confondu de tels organismes avec d'autres, y compris, à l'occasion, avec le comité des relations de travail (C.R.T.).

c) Son importance

La question portant sur l'importance de la commission pédagogique n'a été posée qu'aux enseignants qui avaient répondu qu'il existait un tel organisme dans leur établissement. Par ailleurs, certains de ces enseignants (de 10 à 18 selon les sous-questions posées) n'ayant pas pu ou n'ayant pas voulu répondre à cette question et ceux qui avaient répondu erronément de manière affirmative à la question sur l'existence ayant été éliminés, il ne reste plus que 112 enseignants au maximum sur 201 (56 %), comme on peut le constater en se reportant au tableau 51, qui ont fourni des indications un peu précises sur l'importance de cet organisme.

TABLEAU 51

OPINION DES ENSEIGNANTS SUR L'IMPORTANCE DE LA COMMISSION PÉDAGOGIQUE

INDICATEUR DE L'IMPORTANCE	OUI		NON		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Le fait même de son existence	77	69	35	31	112	100
Ses activités	55	51	52	49	107	100
Ce que l'enseignant en retire personnellement	37	34	72	66	109	100
Son impact sur l'enseignement	44	42	60	58	104	100

Les résultats de ce tableau confirment et illustrent le flottement qui entoure tout ce qui concerne la commission pédagogique. Ainsi, les 112 répondants qui, selon toute probabilité, connaissent le mieux la commission pédagogique sont assez loin d'être unanimes sur le fait même qu'elle doit exister; en effet, seulement 69 % se prononcent positivement (sur 201 répondants, le pourcentage ne serait que de 38 %). La proportion des répondants qui considèrent la commission pédagogique de leur propre cégep comme importante lorsqu'ils pensent, non plus à son existence, mais à ses activités, est sensiblement plus faible encore; en effet, elle descend à 51 %. Enfin, si on évoque l'impact de la commission pédagogique sur le répondant lui-même ou sur l'enseignement en général, les pourcentages ne sont plus que de 34 % et de 42 % (sur 201 répondants, 18 % et 22 %).

Une analyse selon le secteur d'enseignement démontre que les enseignants dans une discipline et ceux dans une spécialisation réagissent très sensiblement de la même manière face à la commission pédagogique. On relève seulement que les enseignants dans une spécialisation sont un peu plus nombreux, proportionnellement, à considérer la commission pédagogique comme importante parce qu'ils en retirent « personnellement » quelque chose. En effet, alors qu'ils ne constituent que 45 % des 109 répondants à cette question, la proportion de ceux qui répondent affirmativement s'élève à 54 %.

d) Un organisme lointain

La loi de 1967 sur les collèges d'enseignement général et professionnel prévoit déjà la création de commissions pédagogiques (article 17) et il en existe dans certains cégeps depuis bon nombre d'années. Cependant, encore aujourd'hui, les questions les plus simples posées à son sujet provoquent étonnement et hésitation. Cet organisme demeure peu ou mal connu et, d'une manière générale, il n'a pas de présence à l'intérieur de la conscience pédagogique des enseignants. La commission pédagogique? « It is not my cup of tea ». Au total, on retire l'impression que cette répartie d'un enseignant anglophone à l'interviewer aurait pu être faite par la majorité des enseignants rencontrés (en remplaçant, au besoin, le thé par une autre boisson!).

Les deux questions sur la commission pédagogique ne prévoyaient rien d'autre que des « précisions« ; une cinquantaine de répondants ont quand même opté, spontanément, pour des commentaires. Le plus fréquent tourne autour du statut et du mode de fonctionnement de cet organisme. Une bonne moitié d'entre eux insistent sur le fait que cet organisme est, en lui-même, « important », « utile », ou même « essentiel », mais qu'il est « seulement consultatif », certains ajoutant par ailleurs que, bien souvent, la consultation qui s'y fait n'a guère de signification. Parmi les autres commentaires, on relève que la commission pédagogique s'occupe trop de technicités, que sa composition (jugée « bizarre ») devrait être révisée de façon à inclure un plus grand nombre de coordonnateurs de département et que la représentation étudiante qu'on y trouve, laissée à elle-même, ne signifie rien. Néanmoins, selon l'un ou l'autre répondant, elle constituerait un intermédiaire valable entre l'administration et le syndicat; d'autres insistent plutôt sur le fait que les conflits qui y surgissent constamment sont nuisibles aux préoccupations pédagogiques, préoccupations qui devraient y tenir la première place. Enfin, notons que certains coordonnateurs de département se sont montrés particulièrement sensibles à l'importance de la commission pédagogique, la jugeant nécessaire comme lieu pour connaître ce qui se passe dans d'autres départements et mieux relier entre elles certaines activités, mais aussi — certains l'ont signalé avec franchise — pour faire valoir les intérêts et les préoccupations de leur propre département.

C) L'IMPACT DE DIVERSES MESURES D'ORDRE ADMINISTRATIF

Pour les répondants, l'administrateur et l'administratif sont deux entités interchangeables, la deuxième découlant de l'action de la première et la première étant la personnification de la deuxième. Si, individuellement, on ne semble pas ressentir la présence directe d'un contrôle de la part des administrateurs, on se dit toutefois plus volontiers en butte à une diversité de conditions déterminées par eux et qui limitent la pratique professionnelle. Ces contraintes sont invoquées dans les entrevues surtout lorsqu'il est question des ressources matérielles ou humaines, du perfectionnement et de l'environnement physique. C'est à travers ces contraintes souvent que les enseignants interviewés voient la manifestation de certaines attitudes des administrateurs à leur endroit.

a) Sur le plan des ressources matérielles et humaines

Dans la première section de ce chapitre, nous avons fait état de certains griefs des enseignants à l'endroit des services, des équipements, du personnel et du matériel mis à leur disposition. On nous permettra de signaler ici ceux qui relèvent principalement de mesures administratives. À cet égard, les problèmes soulevés le plus fréquemment par les enseignants concernent la longueur des délais d'achat et de livraison, les lacunes au plan de l'organisation, la complexité de la procédure d'achat ou d'utilisation, l'accès difficile aux équipements, les droits d'auteur, les quotas de photocopies, l'absence de consultation de la part des administrateurs pour les achats de certains appareils et leurs contrôles tatillons. Une dizaine de répondants accusent les administrateurs de se réserver en priorité l'usage de certains équipements et de manifester à l'égard des besoins des enseignants une incompréhension totale. Dans la même veine, on leur impute la pauvreté du support accordé aux enseignants pour la recherche de nouveaux outils pédagogiques.

b) Sur le plan du perfectionnement

Des répondants reprochent aussi à l'administration de ne pas faciliter l'engagement des enseignants dans un processus de perfectionnement, entre autres en ne valorisant pas le perfectionnement en général; ou encore, en privilégiant les formules traditionnelles, qui dérangent le moins possible la gestion routinière du cégep. À cause des procédures fastidieuses auxquelles ils doivent se plier, 15 % des répondants se disent refroidis dans leurs efforts de perfectionnement. On demande en outre aux administrateurs d'inciter au perfectionnement, de faire plus de cas de ceux qui se perfectionnent, de fournir un encadrement qui soit à la fois éclairant et plus stimulant pour celui qui veut se perfectionner, de reconnaître comme telles des activités de perfectionnement qui ont exigé temps, argent et effort, de se montrer moins chiches sur les libérations de charge, de mieux répartir les fonds, de ne pas privilégier certains groupes au détriment d'autres ou certains domaines de perfectionnement, comme par exemple l'informatique; bref, d'être à l'écoute des besoins véritables des enseignants et de ne pas se contenter de leur apporter une aide presque exclusivement financière, elle-même souvent insuffisante.

c) Sur le plan de l'environnement physique

Si les répondants estiment en général que l'administratif marque l'acte pédagogique en lui imposant des contraintes injustifiées, c'est par rapport à l'environnement physique qu'ils en honnissent le plus les effets. Beaucoup plus qu'en ce qui concerne les ressources

matérielles ou humaines et le perfectionnement. Le milieu physique de travail apparaît comme le catalyseur de toutes les insatisfactions: sur les 178 enseignants qui ont émis des commentaires à ce sujet, deux seulement se seront montrés positifs. Pour tous les autres, le milieu physique de travail — et, par contagion, le milieu humain — s'avère démobilisant. Lorsque le milieu décrit est le bureau de l'enseignant et les salles de cours, les répondants font montre d'un grand mécontentement, voire d'agressivité à l'endroit de l'administration. Un répondant verra dans le « délabrement » de son habitat professionnel le signe évident du peu d'estime que les administrateurs portent aux enseignants: « Ils se logent comme des princes; nous, ils nous parquent comme du bétail ».

Le tableau 52 indique le pourcentage d'insatisfaction exprimé par les enseignants interviewés par rapport à certaines composantes physiques de leur environnement professionnel, en considération de cinq facteurs: l'espace, la propreté, la lumière, la température et le bruit. Les taux les plus grands d'insatisfaction concernent le bureau et les salles de cours. La température et le manque d'espace sont les deux sujets de plainte les plus redondants relativement aux deux lieux précédents, les plus fréquentés par les enseignants durant une journée régulière de travail. Ainsi, 52 % se plaignent de la température régnant dans leur bureau, 46 % du peu d'espace dont ils y jouissent et 46 % du bruit qu'ils doivent y supporter. Quant aux salles de cours, on les trouve en général mal chauffées (47 %), exposées à tous les bruits (34 %) et peu propres (27 %).

Il ne fait aucun doute, à entendre les répondants, que l'environnement physique dans leur cégep influence grandement leur pratique professionnelle. Et non pour le meilleur. Les retombées négatives d'un environnement jugé inadéquat se feraient d'abord sentir sur l'enseignement (52 %), sur les heures de présence au cégep (46 %) et sur les rencontres avec les étudiants (43 %). Décrié par huit répondants sur dix, l'environnement, selon le tableau 53, ne favorise ni les rencontres avec les collègues (34 %), ni l'utilisation des services du cégep (24 %), ni les contacts avec l'administration (13 %). De plus, il produit de mauvais effets sur d'autres aspects de la pratique, tels la santé physique et mentale. Stress, maux de tête, somnolence, apathie, déprime semblent le lot de ceux qui, enseignants ou étudiants, ont à vivre dans un espace trop petit, surpeuplé, isolé, surchauffé, mal éclairé, bruyant et malpropre.

Influence de l'environnement sur le temps passé au cégep

« Une journée passée au cégep, s'il ne vient pas d'étudiants au bureau ou qu'on n'a pas de cours à donner, est une journée perdue ». Le répondant qui s'exprime ainsi paraît bien résumer le sentiment de ceux qui ont commenté l'espace leur tenant lieu de bureau. Les répondants qui affirment disposer d'un bureau individuel ne sont pas légion. Généralement, ils partagent ce local avec un nombre variable de collègues, lequel peut aller jusqu'à une vingtaine lorsque le bureau est dans une salle à aire ouverte cloisonnée par de simples paravents. Les répondants

TABLEAU 52

INSATISFACTION DES RÉPONDANTS FACE À DIVERSES COMPOSANTES PHYSIQUES DE LEUR ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL

Sur 201 = 100 %

		ESPACE	PROPRETÉ	LUMIÈRE	TEMPÉRATURE	BRUIT	N.S.P.
Bureau	N	93	48	56	104	92	0
	%	46	24	28	52	46	0
Atelier	N	12	12	6	14	9	171
	%	6	6	3	7	4	85
Laboratoire	N	29	18	13	36	27	115
	%	14	9	6	18	13	57
Salle de cours	N	51	55	47	95	68	22
	%	25	27	23	47	34	11
Local départemental	N	28	14	11	26	16	123
	%	14	7	5	13	8	61
Autres	N	19	10	6	7	15	40
	%	9	5	3	3	7	20

TABLEAU 53

INFLUENCE NÉGATIVE DE L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE SUR DIVERS ASPECTS DE LA VIE PROFESSIONNELLE DES RÉPONDANTS

Sur 201 = 100 %

	OUI	
	N	%
Sur les heures de présence au cégep	92	46
Sur l'enseignement	105	52
Sur les rencontres avec les étudiants	87	43
Sur les rencontres avec les collègues	69	34
Sur les contacts avec l'administration	27	13
Sur l'utilisation des services	48	24
Sur d'autres aspects	41	20

qui doivent partager leur bureau avec des collègues soulignent le manque d'intimité, la difficulté de se concentrer sur un travail quelconque, la promiscuité avec les bavards ou les fumeurs, toutes choses qui rendent improductive la moindre velléité d'efforts. S'ils n'ont pas de cours à donner cette journée-là ni de rendez-vous avec des étudiants, ils préfèrent « travailler à la maison ». À cause de la chaleur et du bruit, même ceux qui n'ont pas à partager leur bureau évitent en général de travailler au cégep. « Personne ne veut rester longtemps ici, dira-t-on, ça tue l'enthousiasme », ou encore : « C'est comme si tu faisais ton travail à la station Berri-Demontigny ».

Influence de l'environnement sur l'enseignement

Les classes sans fenêtres sont unanimement décriées par ceux qui ont à y donner des cours : « Après quelque temps, les étudiants s'endorment ». Il ferait très chaud dans les salles de cours et les locaux en général. Des répondants parleront du « mal de tête qui prend après deux heures », de la chaleur qui apesantit. Le bruit, quant à lui, viendrait carrément perturber les cours. Un répondant raconte que ses étudiants ont passé leur examen pendant qu'on donnait un spectacle de « heavy metal » dans le local d'à-côté. Il a protesté, dit-il, mais en vain. Un autre cite comme exemple de perturbation non moins inusité une partie de football dans le corridor attenant au local où il tentait de s'adresser à ses étudiants. Un autre encore a vu son cours accompagné d'une musique de fond créée par les accords à la guitare d'étudiants assis par terre dans le corridor. Fait à souligner : les répondants se sont montrés tout à fait impuissants vis-à-vis de cette invasion du bruit.

Les enseignants interviewés se sont plaints souvent des locaux de cours malpropres, délabrés, aux fenêtres desquels pendouillent des lambeaux de rideaux, où l'on vide les poubelles et lave les tableaux « à l'occasion ». Ils parlent aussi de laboratoires de chimie où l'insuffisance des hottes pour l'évaporation des gaz rend périlleuses certaines expériences ; de locaux où, faute de stores ou de rideaux, le recours à des procédés audio-visuels est à rejeter. Ils se voient aux prises avec des aménagements permanents de locaux où la disposition des tables ou des pupitres imposent la méthodologie, en rendant d'autres approches impossibles ; ou encore des aménagements d'horaire qui compliquent beaucoup le déplacement d'un pavillon à l'autre du cégep entre des heures de cours (ou ne leur permet pas d'assister aux réunions départementales). À en croire les témoignages, il y aurait une pénurie de locaux un peu partout dans les cégeps, ce qui expliquerait le surpeuplement des salles de cours et des bureaux.

Influence de l'environnement sur les rencontres avec les étudiants et les collègues.

La difficulté se fait grande pour ceux qui ne disposent pas d'un bureau individuel de trouver un coin d'intimité pour recevoir un étudiant ou un collègue. Les échanges entre enseignants et étudiants, dont nous verrons l'importance au chapitre VI, deviennent très compliqués du fait que les enseignants doivent, dans maints cas, réserver un local pour les rencontres personnelles ; ce qui nuirait à la qualité du rapport entre enseignants et étudiants et à l'apprentissage de plusieurs étudiants, en les empêchant de recevoir l'aide que souvent ils n'oseront demander autrement qu'en privé.

Des répondants ont déploré de ne pas disposer à leur cégep de salle de rencontre interdépartementale. Du dire d'un répondant, l'absence d'un tel terrain d'échanges expliquerait en grande partie le manque d'échanges professionnels entre enseignants : « Aux réunions syndicales, on voit des gens qu'on n'a jamais vus ailleurs ».

En définitive, considérés dans leur ensemble, l'impressionnante quantité de commentaires sur l'environnement physique dessine un portrait quelque peu kafkaïen de l'atmosphère qui régnerait dans les cégeps. Le moins qu'on puisse conclure à ce sujet, c'est que le climat généré par l'espace physique n'invite pas à la créativité, à la réflexion intellectuelle, à la concentration, en somme, à une action pédagogique. Cet environnement déterminerait aussi, dans une proportion non négligeable, les rapports entre les enseignants et les administrateurs, les premiers considérant les seconds responsables de leur condition de « mal logés ».

D) LES ÉCHANGES ENTRE LES ENSEIGNANTS ET LES ADMINISTRATEURS

a) Quantité et objet

Soit en personne, soit lors de réunion, soit par l'entremise de documents, 82 % des répondants affirment entrer en relation avec les administrateurs de leur cégep. Le tableau 54 montre que ces échanges entre enseignants et administrateurs portent surtout sur des questions relatives au département, aux conditions de travail en général et au perfectionnement, le nombre de ces échanges au cours du dernier mois ayant été

TABLEAU 54

ÉCHANGES DES RÉPONDANTS AVEC DES MEMBRES DE L'ADMINISTRATION DE LEUR CÉGEP

OBJET DES ÉCHANGES	TYPE D'ÉCHANGES							
	PERSONNELS		LORS DE RÉUNIONS		PAR DOCUMENTS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Plans de cours ou d'études	14	27	11	22	26	51	51	100
Prestation d'enseignement	14	27	10	24	17	41	41	100
Évaluation des étudiants	7	13	13	25	33	62	53	100
Méthodes pédagogiques	14	40	9	26	12	34	35	100
Matériel pédagogique	24	44	11	20	19	35	54	100
Évaluation personnelle	4	40	0	0	6	60	10	100
Département	34	37	32	35	26	28	92	100
Relations de travail	17	52	6	18	10	30	33	100
Conditions de travail	36	45	20	25	24	30	80	100
Perfectionnement	31	39	14	18	34	43	79	100
Autre	43	47	19	21	29	32	91	100
TOTAL	238	38	145	23	236	38	619	100

respectivement de 92, 80 et 79. Les sujets sur lesquels on échange le moins entre enseignants et administrateurs sont: l'évaluation personnelle (10 échanges au cours de la même période), les relations de travail (33) et les méthodes pédagogiques (35).

On note que les échanges entre enseignants et administrateurs se font surtout personnellement et par écrit (38 % dans les deux cas), alors qu'ils ont lieu moins souvent sous la forme de réunions: seulement 23 % des échanges s'effectuent selon ce mode. Les échanges où le document écrit est le plus fréquemment présent ont pour objet l'évaluation des étudiants (62 %) et le plan d'études (51 %), tandis que les relations de travail et les conditions de travail donnent lieu à des échanges davantage personnels (respectivement 52 % et 45 %).

Sur le plan des échanges, les habitudes varient suivant le secteur, le sexe et la langue d'enseignement. Ainsi, on note du côté des spécialisations une fréquence plus élevée des échanges sur le perfectionnement (écart de 33 %), le département (écart de 16 %) et le matériel (écart de 14 %). En général, si l'on considère le nombre de répondants n'ayant eu aucun échange avec un administrateur au cours du mois précédant l'entrevue (18 %), on constate que les enseignants dans une spécialisation entretiennent plus de relations avec les administrateurs que les enseignants d'une discipline: 21 % des enseignants d'une discipline ont répondu n'avoir aucun échange avec les administrateurs, comparativement à 15 % des enseignants dans une spécialisation.

Il semble y avoir autant d'échanges entre les enseignantes et les administrateurs qu'entre les enseignants et ces derniers; cependant, lors de ces échanges, les femmes discutent beaucoup moins des affaires du département avec l'administration (écart de 28 %).

Quant aux distinctions à faire suivant la langue d'enseignement, la suivante est de loin la plus intéressante: 43 % des enseignants de cégep anglophones disent n'avoir aucun échange avec les administrateurs, par rapport à 13 % des enseignants francophones.

b) Le cas des coordonnateurs

Sur la question des échanges entre enseignants et administrateurs, il est très important de distinguer les coordonnateurs de département des enseignants « ordinaires ». Car, si l'on exclut les coordonnateurs du tableau 54, le pourcentage des échanges personnels, entre autres, baisse considérablement. Le tableau 55 montre ce qui en est des échanges personnels, quant aux objets déjà cités, entre les enseignants et les administrateurs suivant qu'on y inclut ou non les coordonnateurs.

Si l'on considère qu'ils représentent 11 % de la population interviewée (ils sont 23 sur 201), on remarque que les coordonnateurs sont largement représentés dans les pourcentages des échanges personnels avec les administrateurs. Ainsi, le nombre d'échanges ayant comme objet le département passe de 34 à 17, soit un écart de 50 %. Les écarts sont aussi accentués au sujet de l'évaluation personnelle, des méthodes pédagogiques, de la prestation d'enseignement et des plans de cours, où les pourcentages chutent de 50 %. On peut donc conclure que les coordonnateurs ont davantage d'échanges personnels avec l'administration du cégep que leurs collègues enseignants. Quant aux autres types d'échanges, lors de réunion ou par écrit, le tableau 56 indique très clairement qu'ils demeurent aussi, dans une proportion importante, le fait des coordonnateurs.

Ces données réduisent sensiblement la quantité des échanges entre les enseignants non coordonnateurs et les administrateurs et portent à penser qu'en géné-

ral, les enseignants ont relativement moins de rapports avec l'administration qu'il n'y paraissait à prime abord.

TABLEAU 55

ÉCHANGES PERSONNELS DES RÉPONDANTS AVEC L'ADMINISTRATION SELON QU'ILS SONT COORDONNATEURS D'UN DÉPARTEMENT OU NON

OBJET DES ÉCHANGES	RÉPONDANTS		
	INCLUANT COORD.	EXCLUANT COORD.	ÉCART
	N	N	%
Plans de cours	14	7	50
Prestation d'enseignement	14	7	50
Évaluation des étudiants	7	5	29
Méthodes pédagogiques	14	7	50
Matériel pédagogique	24	13	46
Évaluation personnelle	4	2	50
Département	34	17	50
Relations de travail	17	14	18
Conditions de travail	36	20	44
Perfectionnement	31	23	26
Autre	43	36	16
TOTAL	238	151	37

TABLEAU 56

ENSEMBLE DES ÉCHANGES DES RÉPONDANTS AVEC L'ADMINISTRATION SELON QU'ILS SONT COORDONNATEURS D'UN DÉPARTEMENT OU NON

OBJET DES ÉCHANGES	RÉPONDANTS		
	INCLUANT COORD.	EXCLUANT COORD.	ÉCART
	N	N	%
Plans de cours	51	31	39
Prestation d'enseignement	41	26	37
Évaluation des étudiants	53	44	17
Méthodes pédagogiques	35	20	43
Matériel pédagogique	54	34	37
Évaluation personnelle	10	7	30
Département	92	55	40
Relations de travail	33	26	21
Conditions de travail	80	52	35
Perfectionnement	79	60	24
Autre	91	72	21
TOTAL	619	427	31

Voilà pour l'aspect quantitatif des échanges entre enseignants et administrateurs. Voyons maintenant comment les enseignants caractérisent eux-mêmes ces échanges.

c) La qualité des échanges

Ceux qui ont des échanges avec l'administration de leur cégep se disent satisfaits à 56 % et, à 16 %, insatisfaits du cadre et des modalités qui ont présidé à ces échanges. Les principales sources de satisfaction se résument à celles-ci: les échanges ont produit les résultats escomptés de la part de l'enseignant; l'administrateur s'est montré disponible et ouvert; l'administrateur avait un préjugé favorable à la discipline ou à la spécialisation enseignée par le répondant. La satisfaction est aussi attribuable à un contexte particulier. Par exemple, un répondant apprécie que son administrateur tolère avec compréhension le fait qu'il n'ait pas encore obtenu le diplôme requis. D'autres reconnaissent que la bonne qualité de leurs rapports avec les administrateurs doit beaucoup au fait qu'ils les connaissent personnellement, depuis longtemps; ils peuvent se permettre de déroger à la hiérarchie en menant sur le mode personnel leurs revendications. Ironiquement, au moins une dizaine de répondants mettront, eux, sur le compte de la rareté des échanges avec les administrateurs leur bonne entente réciproque.

Contrairement à ceux-ci, un nombre à peu près égal de répondants voient dans cette rareté des rencontres entre enseignants et administrateurs la première cause de la qualité médiocre de leurs échanges. D'autres reprochent aux rapports entre enseignants et administrateurs de s'effectuer « à sens unique », c'est-à-dire de ne reposer que sur des directives émises par l'administration. Il est courant d'affirmer dans les entrevues que les administrateurs prennent beaucoup de plaisir à « gérer ». « Patinage », « paperasse », sont des termes que plus d'un associera au mode d'être des administrateurs. Fréquemment, ces derniers feraient fi des impératifs pédagogiques, ne s'intéresseraient à la pratique même de l'enseignement que dans une visée strictement politique, pour « sauver l'image » du cégep auprès de l'opinion publique ou du Ministère. On les sentirait loin. Spatialement d'abord, professionnellement ensuite.

Plus d'un répondant nous a dépeint les relations avec l'administration comme onéreuses: « Il faut se battre constamment pour obtenir quelque chose ». Les contraintes budgétaires des dernières années, imposées un peu partout, semblent avoir rendu encore plus difficiles les rapports entre enseignants et administrateurs. Vingt et un pour cent des répondants estiment avoir rencontré des difficultés à échanger avec des membres de l'administration au cours du mois précédant l'entrevue (contre 54 % qui ont trouvé la chose facile). Des répondants ont précisé certaines de ces difficultés; elles tiendraient à quatre facteurs surtout:

	%
• Le manque de considération de la part des administrateurs	9
• L'inefficacité des administrateurs	6
• La divergence des intérêts entre enseignants et administrateurs	6
• L'inaccessibilité des administrateurs	3

Notons qu'en général les enseignants dans une spécialisation se disent plus satisfaits de leurs échanges avec les administrateurs que leurs collègues des disciplines (62 % contre 52 %). Par ailleurs, les ensei-

gnants affichent une satisfaction supérieure sur ce plan à celle des enseignantes (74 % contre 55 %).

Par delà la question des échanges proprement dits, un répondant sur cinq affirme ne pas se sentir soutenu par l'administration de son cégep. Quatorze pour cent des enseignants interviewés expriment spontanément le sentiment de ne pas être valorisés par les administrateurs. Quatorze pour cent se disent malheureux dans leur cégep à cause du « climat » que génèrent l'administration ou le gouvernement, et 10 % sont d'avis que, dans leur institution, l'humain est sacrifié à la technocratie.

Nous avons vu en A que le contrôle exercé sur les enseignants par l'administration se ferait plutôt discret et s'attacherait tout particulièrement aux paramètres extérieurs de l'acte pédagogique proprement dit; que, même en considérant l'existence de la commission pédagogique, il ne semblait pas y avoir dans les cégeps une tribune exclusivement réservée aux échanges pédagogiques. En B, nous avons fait ressortir que, dans leur pratique quotidienne, les enseignants sont limités par des contraintes administratives qu'eux-mêmes considèrent comme inhibitrices de l'acte pédagogique; que parmi les contraintes les plus désavouées, celles relatives à l'environnement physique, en particulier, inciteraient les répondants à fuir le cégep. En C, nous avons montré que les rapports entre enseignants et administrateurs, si on exclut les coordonnateurs de département, s'avèrent assez réduits, sur le plan personnel plus que tout autre; que l'objectif le moins visé par ces échanges était l'évaluation personnelle. Il ressort de tout ceci que l'acte administratif et l'acte pédagogique, dans les cégeps, se révèlent à première vue assez indépendants l'un de l'autre.

Un auteur que nous citions au chapitre III, Sabourin (1975, p. 84), affirme que l'institution cégep regroupe trois « solitudes »: « les étudiants, les professeurs, les administrateurs, avec un personnel de soutien ambivalent ». D'aucuns iront plus loin en rendant la structure dans son ensemble responsable d'un malaise généralisé:

Dans nos institutions, en général, les structures ont tendance à jouer un faux rôle: au lieu de canaliser les énergies, elles tendent à maintenir les barrières et les obstacles sous le couvert du principe qu'il faut contenir, ordonner, mesurer(...). Le défaut majeur de nos structures c'est de ne pas prendre en charge les préoccupations propres à l'activité éducative(...). La structure ne récupère pas les initiatives: chacun se retrouve seul avec son initiative au bout des bras(...). La structure véhicule mal les idées (...). Elle renvoie les personnes et les groupes dos à dos(...)[1]

(1) Jacques Gilbert et Roger Robert, *Un pas de plus... Rapport du GAO*, Shawinigan, Cégep de Shawinigan, 1976, p. 23-25.

Le point de vue développé ici s'avère des plus intéressants parce qu'il rejoint dans une très large part celui que nous ont livré les enseignants, à l'effet que, dans leur cégep, l'administratif non seulement primerait sur toutes les autres préoccupations mais exercerait sa primauté au détriment même de la pédagogie.

3. L'ENSEIGNANT ET SES COLLÈGUES

Autour de l'enseignant gravite un nombre plus ou moins grand d'étudiants; avec lui ou à côté de lui oeuvrent ses collègues de département, ceux des autres disciplines ou spécialisations et diverses catégories de personnel: appariteurs, techniciens, personnel de secrétariat, préposés à la documentation écrite ou audio-visuelle, conseillers pédagogiques, spécialistes de l'aide individuelle aux étudiants, psychologues. Au-dessus de lui: les administrateurs. En classe, il peut choisir d'être seul maître après Dieu ou de partager son pouvoir avec les étudiants. En dehors de sa classe, il est confronté avec les intervenants que nous venons d'énumérer, avec qui il collaborera à des degrés variables. Dans cette section, nous allons voir dans quelle mesure cette coopération s'établit entre les enseignants que nous avons rencontrés et leurs collègues, et avec quelles conséquences.

A) LES RAPPORTS ENTRE ENSEIGNANTS À L'INTÉRIEUR DU CÉGEP

Professionnellement, c'est surtout avec les collègues de leur discipline ou spécialisation que les répondants entretiennent des relations professionnelles (58 %). Le tableau 57 montre que plus on s'éloigne de la discipline ou de la spécialisation enseignée, plus le champ des relations professionnelles entre enseignants se rétrécit. Pour un peu plus des deux tiers des répondants, ce champ se compose surtout de collègues enseignant dans le même département.

TABLEAU 57

CATÉGORIES DE COLLÈGUES COMPOSANT SURTOUT LE CERCLE DES RELATIONS PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS

Sur 201 = 100 %

	N	%
Collègues de la même discipline ou spécialisation	117	58
Collègues provenant de plusieurs disciplines ou spécialisations	38	19
Collègues provenant de l'ensemble du cégep	18	9
Collègues d'un autre département	1	1
Aucune relation professionnelle	24	12
Sans réponse	3	1
TOTAL	201	100

Moins nombreux (19 %) sont les répondants pour qui le cercle des relations professionnelles englobe en majorité des collègues exerçant dans plusieurs champs disciplinaires. Seulement 9 % des enseignants interviewés étendent leurs rapports professionnels à l'ensemble du corps professoral de leur cégep, et un seul sur 201 établit ce type de rapport de préférence avec des collègues d'un autre département.

Force est donc de conclure à un certain repliement des enseignants dans leur département et à un cloisonnement très prononcé des disciplines ou des spécialisations. Ce cloisonnement se trouve renforcé par le fait que 12 % des répondants disent n'avoir aucun cercle de relations professionnelles à l'intérieur de leur cégep. Notons en passant que cette tendance au cloisonnement ressort un peu plus chez les enseignantes (75 %) que chez les enseignants (64 %).

Le tableau 58 ordonne de façon décroissante les objectifs que poursuivent les enseignants au cours de leurs échanges avec des collègues. Ces derniers obéissent avant tout à des motifs d'ordre professionnel (48 %), et ce, davantage dans les spécialisations (61 %) que dans les disciplines (50 %). Le maintien d'un climat favorable est le deuxième but visé par ces échanges (26 %). On notera que cet objectif est plus accentué chez les enseignants (27 %) que chez les enseignantes (15 %).

TABLEAU 58

OBJECTIFS DES ÉCHANGES ENTRE COLLÈGUES
Sur 201 = 100 %

	N	%
Une meilleure collaboration sur le plan professionnel	97	48
Le maintien d'un certain climat	47	23
Une meilleure compréhension des étudiants	17	8
Le maintien ou le développement d'un milieu plus stimulant	16	8
Un simple dialogue amical	8	4
Autres objectifs	2	1

B) LES RAPPORTS ENTRE ENSEIGNANTS À L'INTÉRIEUR DU DÉPARTEMENT

C'est donc à l'intérieur du département, entre enseignants d'une même discipline ou spécialisation, que se vit la plus grande part des relations professionnelles entre les enseignants. Voyons comment se déroulent ces rapports pour les 201 enseignants interviewés et dans quel cadre ils sont vécus.

a) Les réunions

Durant le mois précédant l'entrevue, 12 % des répondants n'ont assisté à aucune réunion de département; 29 % ont assisté à une réunion; 38 %, à deux; 13 %, à trois et 6 %, à quatre. On est plus nombreux dans les disciplines que dans les spécialisations à n'avoir assisté à aucune réunion (18 % contre 5 %).

Plus de la moitié des répondants ont donc participé à deux réunions ou plus dans un mois. Tous n'y ont cependant pas montré la même assiduité. Le tiers seulement des répondants ont noté la présence de tous leurs collègues à la dernière réunion de leur département, alors que 22 % y signalent l'absence de 5 % à 10 % de ceux-ci, 33 % celle de 12 % à 30 % d'entre eux, et que 14 % évaluent l'assistance à la dernière assemblée départementale à 66 %.

TABLEAU 59

SUJETS À L'ORDRE DU JOUR DE LA DERNIÈRE ASSEMBLÉE DÉPARTEMENTALE À LAQUELLE ONT ASSISTÉ LES RÉPONDANTS
Sur 201 = 100 %

	N	%
Coordination départementale en tant que telle	95	47
Politiques générales de développement	87	43
Orientation de cours ou de programmes	45	22
Répartition concrète des tâches	42	21
Achat ou disponibilité de matériel ou d'équipement	35	17
Informations générales	28	14
Colloques et activités diverses de perfectionnement	28	14
Méthodes ou approches pédagogiques	17	8
Situation ou demande particulière de certains enseignants ou étudiants	17	8

Les principaux sujets abordés à la dernière assemblée départementale des répondants sont regroupés au tableau 59, dans l'ordre que leur confère la fréquence avec laquelle ces derniers les ont cités. On constate que les questions d'organisation interne dominent l'éventail des sujets discutés. Ainsi, respectivement 47 % et 43 % des sujets à l'ordre du jour concernent la coordination départementale en tant que telle et les politiques générales de développement. Des sujets plus spécifiquement pédagogiques, comme les méthodes ou approches (8 %), ne semblent pas au centre des préoccupations. Il serait intéressant de vérifier la place qu'occupent habituellement ces questions dans une réunion de département: des répondants reprocheront incidemment à leurs réunions de département de ne se préoccuper que de « l'organisationnel ». Quoi qu'il en soit des objectifs visés par cette dernière réunion, 76 % des répondants estiment qu'ils ont été atteints.

b) Les comités

En plus de se réunir en assemblée générale, à intervalles plus ou moins rapprochés, les membres d'un département se regroupent en comités restreints pour l'exécution de certains travaux. Les entrevues nous

ont révélé l'existence d'une gamme très variée de ces comités. Le « comité-matière », composé généralement d'enseignants chargés du même cours ou de cours dont les contenus sont complémentaires, est le plus souvent cité par les répondants (20 %). Quant aux autres, leur énumération suffira à montrer leur variété : comité de coordination du département, comité de sélection ou d'évaluation des enseignants, comité des cours complémentaires, comité des cours d'appoint, comité du budget, comité de l'équipement, sous-groupe d'une discipline ou d'une spécialisation (lorsqu'un département réunit sous sa structure plusieurs disciplines ou spécialisations), comité des affaires sociales, conseil d'orientation, comité de placement, comité des griefs, comité de recherche, comité de techniques d'enseignement, etc. Il faut ajouter à cet inventaire les nombreux comités ad hoc, qui se forment et se défont au gré des aléas conjoncturels.

Le moitié des enseignants interviewés participent aux travaux de ces différents comités, et, en général, ils le font avec grand intérêt. D'autant plus si l'on tient compte du fait que 31 % de ces comités se sont réunis plus d'une fois durant le mois précédant l'entrevue. Cette implication des répondants dans les affaires départementales démontre, entre autres, que l'organisation du département ne relève pas, règle générale, d'un seul individu.

c) L'information

En dehors des réunions en assemblée ou en comité, et en plus, bien sûr, de ce que peuvent apporter sur ce plan les rapports individuels, la communication entre la coordination du département et les enseignants s'effectue par la voie documentaire. Chaque enseignant reçoit dans sa case ou peut lire affichés sur un babillard, soit des comptes rendus de réunions ou de groupes de travail, soit des documents d'un autre type. Au cours du mois précédant l'entrevue, 30 % des répondants avaient reçu des comptes rendus, et 64 % des textes d'une autre nature, ces derniers étant à 46 % d'ordre administratif et à 35 % d'ordre plutôt pédagogique.

d) L'encadrement

L'encadrement des enseignants est une des tâches du département. Nous avons demandé aux répondants de porter une appréciation sur l'encadrement reçu au cours du semestre où nous les avons interviewés.

Or, cet encadrement semble varier énormément d'un département à l'autre. Dans certains, au dire de 22 % des répondants, il n'existe carrément pas. Un enseignant sur cinq environ estime être encadré formellement et 23 % informellement, alors que 28 % ne spécifient pas le genre d'encadrement en vigueur dans leur département. Enfin, 9 % n'ont fourni aucune indication.

Là où il y a encadrement, c'est tantôt un coordonnateur qui assure cet encadrement, tantôt plusieurs, tantôt les comités-matières ou comités similaires ou des sous-groupes réunis selon la discipline ou la spécialisation. Quand l'encadrement se fait de façon formelle, on se dit en général satisfait (30 répondants sur 34). La satisfaction paraît un peu moins grande lorsque l'encadrement est plutôt informel : 32 enseignants sur 43 s'en disent satisfaits. Ceux qui n'ont pas déterminé le type d'encadrement fourni par leur département sont satisfaits en grande majorité (51 répondants sur 56). Quant aux répondants qui affirment ne connaître aucune forme d'encadrement dans leur département, il s'en trouve près de 35 % à se montrer satisfaits de cette situation (15 répondants sur 43). Dans l'ensemble, on peut donc conclure que les enseignants interviewés, quel que soit le type d'encadrement que leur assure leur département, en sont satisfaits. Ils sont plutôt insatisfaits lorsqu'aucun encadrement n'existe, mais cela ne va pas de soi.

Le coordonnateur

À moins qu'un département soit sous tutelle — un seul serait dans ce cas —, son administration revient en général à un ou plusieurs coordonnateurs. Tôt ou tard, individuellement, les enseignants entreront en relation avec ce collègue. À moins que, comme deux répondants, ils évitent systématiquement toute relation, à cause d'une inimitié quelconque.

TABLEAU 60

SUJETS DISCUTÉS PERSONNELLEMENT PAR LES RÉPONDANTS AVEC LEUR COORDONNATEUR DE DÉPARTEMENT

Sur 201 = 100 %

	N	%
Questions de régie interne	169	84
Acquisition de matériel	128	64
Problèmes avec les étudiants	98	49
Horaire de cours	92	46
Relations avec l'administration du cégep	89	44
Méthodes pédagogiques	88	44
Évaluation	82	41
Plans d'études	76	38
Relations avec le syndicat	57	28
Autres sujets	79	39

Afin de cerner avec un peu de précision la nature des rapports que peuvent avoir les enseignants avec les coordonnateurs, nous avons demandé aux répondants de nous indiquer les sujets dont ils ont discuté avec eux au cours du mois précédant l'entrevue. Ces sujets sont énoncés dans le tableau 60. Les questions de régie interne et d'acquisition de matériel constituent les sujets les plus fréquents de discussion entre l'enseignant et son coordonnateur (respectivement 84 % et 64 %). On constate que les questions touchant l'aspect plutôt qualitatif de la tâche, comme les méthodes pédagogiques (44 %), l'évaluation (41 %), le plan d'études (38 %), sont moins souvent abordées. Peut-on en déduire que les rapports entre les enseignants d'un département et leur coordonnateur

se vivent plutôt sur le mode administratif que pédagogique? Le coordonnateur serait-il perçu davantage comme un administrateur que comme un collègue? Quelques répondants, eux-mêmes coordonnateurs de leur département, affirmeront que le côté gestionnaire de la tâche du coordonnateur a augmenté depuis « le décret »: « L'administration ne veut discuter qu'avec lui », dira l'un deux. « Un poste dont personne ne veut », ou encore « Un fantoche sans pouvoir... » concluront d'autres. Par ailleurs, des répondants confesseront être devenus coordonnateurs parce que l'enseignement ne suffisait plus à les stimuler et à les valoriser.

Les échanges entre les enseignants et le coordonnateur paraissent moins abondants du côté des disciplines que des spécialisations, où l'on discute davantage de matériel (76 % contre 57 %), de problèmes avec les étudiants (67 % contre 36 %), d'horaires de cours (57 % contre 39 %), de relations avec l'administration (51 % contre 40 %), d'évaluation (49 % contre 36 %), des relations avec le syndicat (34 % contre 25 %) et d'autres sujets (51 % contre 33 %). Les échanges se font moins nombreux aussi du côté des enseignants anglophones, où l'on s'entretient très peu avec le coordonnateur sur des sujets comme les relations avec l'administration (16 % par rapport à 52 % du côté francophone) et les relations avec le syndicat (11 % contre 33 %).

C) LA VISION DE L'ENSEIGNEMENT

Un répondant sur deux considère qu'il y a une vision de l'enseignement qui domine dans son département. Pour plus du tiers des répondants (soit 37 %), il y a plus d'une vision. La façon de considérer son rôle dans l'enseignement et les finalités de l'enseignement collégial relèveront d'une vision des choses tantôt conservatrice, tantôt novatrice. Une tendance pourra caractériser un département tout entier ou des tendances souvent divergentes s'affirmeront à l'intérieur d'un même département. Dans un département, on se préoccupera avant tout de la formation fondamentale de l'étudiant, en insistant plutôt sur son « bien-être » général que sur son rendement; dans un autre, on s'alignera surtout sur les seuils d'accueil universitaires ou les besoins du marché du travail. Ici, un courant tendra à ajuster le niveau de l'enseignement à l'étudiant, quitte à transformer les contenus en conséquence; là en mettant l'accent sur la transmission des connaissances, on ne songera aucunement à remettre les contenus en question. Ailleurs, on s'efforcera d'assurer une cohésion de l'enseignement en veillant à la complémentarité des cours. Ailleurs encore, le souci majeur sera de pousser les enseignants à demeurer à la fine pointe des connaissances...

L'affrontement de ces diverses tendances n'ira pas sans créer des divisions au sein d'un département. Les entrevues auront montré que l'appartenance à un département, le fait que s'y déroule un rapport privilégié entre ses membres, ne présume pas du caractère harmonieux de ces rapports. Comme dans toute organisation humaine, le département ne semble pas à l'abri de tiraillements, voire de conflits.

D) LA VIE DÉPARTEMENTALE

Nous avons posé la question aux enseignants, sans ambages: y a-t-il des conflits au sein de votre département? Soixante-treize pour cent des personnes interviewées ont répondu par l'affirmative. « Dans les gros départements, c'est inévitable », tamiseront les uns, ou encore: « Aucun conflit, nous sommes un petit département ».

Signalons en passant que la taille des départements varie sensiblement, si nous comparons le nombre d'enseignants qui font partie du département de chacun des 201 répondants:

	N	%
• De 3 à 10 enseignants	63	31
• De 11 à 19 enseignants	82	41
• De 20 à 29 enseignants	35	17
• De 30 à 50 enseignants	19	9
• Sans réponse	2	1
	201	**100**

Il semble assez probable que la vie départementale présente des caractéristiques différentes pour les 31 % d'enseignants dont le département compte entre 3 et 10 membres et pour les 9 % faisant partie d'un département comprenant entre 30 et 50 enseignants.

Trente-six pour cent des répondants disent vivre des conflits nettements ouverts en département; 15 % d'autres parlent de légers conflits. Ceux-ci semblent permanents pour 27 % des enseignants interviewés et plutôt ponctuels pour 9 %. Vingt-quatre pour cent des répondants ont qualifié ces conflits de sérieux, alors que, pour 20 %, leur caractère serait plutôt bénin.

L'existence de conflits tiendrait surtout aux personnalités (17 %) et à la divergence des attitudes pédagogiques (14 %). Ils naîtront aussi de l'affrontement des intérêts personnels (8 %), d'incompatibilités idéologiques (6 %), ou seront d'origine syndicale (3 %). Des répondants soulignent que, indépendamment de la nature des conflits, ces derniers ont un impact direct sur leur façon de donner un cours. Surtout lorsque l'objet de conflit tourne autour des objectifs, des critères ou des méthodes pédagogiques, qui constituent la source de 10 % des conflits rapportés. Les autres principaux objets de conflits concernent la répartition des tâches (6 %) et les compétences personnelles (5 %).

La cause de conflit la plus souvent invoquée par les enseignants (20 %) est l'individualisme. « Chacun fait ce qu'il veut », entendra-t-on plus d'une fois au cours des entrevues. Cet individualisme semble corollaire de la « liberté pédagogique »; liberté à laquelle on se montre fortement attaché mais dont les retombées ne manquent pas d'être décriées par des répondants, en

particulier ceux que le non-encadrement dans leur département laisse insatisfaits.

L'individualisme aboutit soit à une absence totale d'échanges sur le plan professionnel (11 %) (« On ne se parle plus »), soit à la division du département en groupes opposés, sinon en clans (11 %). La baisse de motivation, notamment depuis le décret, n'améliorerait pas les choses: la démobilisation des enseignants renforcerait l'atomisation des préoccupations. Une dizaine de répondants souligneront leur solitude au sein de leur département: l'un parce qu'il a été rejeté pour ses opinions lors des dernières négociations; quelques-uns, parce qu'ils sont séparés physiquement de leurs collègues, donnant tous leurs cours dans un autre pavillon. Un autre, mis en disponibilité et intégré à un nouveau département, se verra boudé par ses collègues pour avoir fait perdre son « job » à un enseignant dont la « séniorité » était inférieure à la sienne.

Plus du quart des enseignants interviewés dépeignent le climat de leur vie départementale comme tendu. À telle enseigne que quelques enseignants n'ont pas voulu discuter de la question des conflits avec les interviewers. Quant à ceux qui l'ont fait, le tableau qu'ils ont dessiné de leur vie en département est souvent sombre. Parfois pénible. Ainsi, un répondant dira souffrir de l'atmosphère explosive dans son département, où l'on monte un dossier contre un enseignant qu'on voudrait bien voir congédier. Deux autres enseignants feront part de leur désagrément à couvrir l'incompétence d'un collègue en faisant à plusieurs le travail qu'il ne pourrait exécuter lui-même. Quelques-uns révéleront l'existence dans leur département de conflits systématiques entre « jeunes » et « vieux ». On se désolera aussi que les enseignants « sur le bord de la porte », les « éternels mis en disponibilité », montrent peu d'enthousiasme à s'embarquer dans des projets à plus ou moins long terme et, en général, pour la vie départementale. On condamnera le « laxisme » de collègues qui poussent les étudiants à comparer les enseignants d'un même cours en réclamant les mêmes « adoucissements » ou « pratiques ».

Nous pourrions continuer longtemps sur cette lancée et faire ressortir nombre d'autres doléances des répondants à l'endroit de leur département. Elles risqueraient toutefois de faire oublier que la vie départementale n'est pas perçue uniquement sous un jour négatif. Si la vie en département est peu stimulante pour les enseignants dont nous venons de citer les témoignages, elle nous est révélée tout autrement par ceux qui font l'éloge de leur département, de l'esprit de corps qu'on y trouve, de la solidarité qui s'y vit (tout particulièrement dans le cas où il y a menace de diminution de la « clientèle » étudiante pour les prochaines années ou dans celui où l'on expérimente un nouveau programme), du professionnalisme de leurs collègues, des activités sociales organisées par leur département et qui viennent tempérer les sources de tensions éventuelles, des liens d'amitié, même, qui les unit (surtout dans les petits départements, semble-t-il)... Non pas que les conflits n'existent pas dans les départements qu'on nous décrit ici; c'est qu'ils ne durent pas: « On ne laisse pas les choses s'envenimer ».

Par delà la révélation de situations conflictuelles à l'intérieur des départements, les entrevues en auront dit long sur l'isolement qu'on peut vivre dans cette cellule assez hermétique qu'est le département. Isolement dont les répondants ne se montrent pas toujours conscients, mais que leurs témoignages expriment de façon souvent non équivoque. Ainsi ce répondant qui affirmera ne pas avoir rencontré certains de ses collègues depuis le début de l'année scolaire (nous sommes en avril). Cet isolement, on le ressent autant à l'échelle du département lui-même; à preuve ce commentaire d'un enseignant: « On ne fait pas attention à nous, nous sommes un très petit département ».

Si, tel que nous l'avons vu, le département est le lieu par excellence — sinon unique — des rapports professionnels entre les enseignants, et si l'individualisme s'impose comme une caractéristique déterminante de la vie départementale, il faut croire que, professionnellement, l'isolement des enseignants dans leur cégep est bien près d'être « total ».

4. LE PARADOXE SYNDICAL

Un aperçu de l'espace social dans lequel évoluent les enseignants de cégep ne saurait ignorer l'une des composantes actuelles majeures de cet espace, soit l'engagement ou au moins l'encadrement syndical de ces enseignants. Le syndicat y apparaît bien en effet comme l'une des « organisations » du cégep, surtout si l'on entend ce mot au sens de « système social d'action collective » (Friedberg, 1975, p. 358) et donc de facteur du « climat organisationnel » du milieu[1]. Il faut remarquer de plus qu'il s'y présente visiblement avec en quelque sorte une double personnalité, à la fois formelle et informelle[2], qui suscitent l'une et l'autre par ailleurs, comme nous allons le voir aussi, outre des positions nettement antinomiques, de plus ou moins pénibles réflexions dialectiques. C'est déjà assez dire peut-être que la relation syndicale des enseignants est l'un des gonds autour desquels tourne leur vie professionnelle; aussi est-ce vraisem-

(1) Plusieurs théories, on le sait, rattachent précisément bon nombre des problèmes ou malaises des collectivités de travail à la *perception* qu'ont les acteurs en cause du *climat organisationnel* de leur milieu. Cette perception elle-même est présentée comme fonction de l'interaction entre les caractéristiques de ces *acteurs* et celles des diverses *organisations* qui les enveloppent (Cf. Brunet, 1983, p.2).

(2) « À côté de l'organigramme, on trouve souvent une structure informelle de rapports qui ne coïncident pas avec la hiérarchie officielle de l'organisation », mais qui exercent « une influence capitale » (Pinto et Grawitz, 1967, p. 203).

blablement en même temps, suivant l'expression de Carl Sagan (1981, *Cosmos*, 193), un bel endroit pour « le courage de nos questions ».

En retenant ici l'acception tourainienne de « travail« [1], nous essaierons de considérer cette relation syndicale au double plan de la pensée et de l'action. Plus précisément nous écouterons les interviewés au sujet, dans un premier temps, de leurs statut et modes de relations par rapport au syndicat; dans un deuxième, de leurs perceptions de son « rayonnement ».

A) STATUT ET MODES DE RELATIONS

La très grande majorité (97 %) des enseignants rencontrés sont simples membres du syndicat; deux y sont officiers, et un seul bénéficie d'une libération partielle pour activités syndicales.

L'intercommunication entre le syndicat comme tel et ses membres se fait surtout par la tenue de *réunions* et par la circulation de *documents*.

a) Les réunions

À la question ouverte: quel a été pour vous l'intérêt principal de ces réunions depuis le début de la présente session, 197 interviewés ont quelque chose à répondre. Leurs propos peuvent se ramener à six ou sept aspects caractéristiques de ces assemblées pour eux, chacun se prononçant seulement sur l'un ou l'autre de ces aspects, ce qui toutefois n'enlève pas toute signification aux réponses, bien au contraire.

D'entrée de jeu, d'une manière à la fois explicative et symptomatique des autres prises de position, la fréquentation des récentes réunions syndicales s'avère très faible:

	N	%
• 3 réunions ou plus	3	1
• 1 ou 2 réunions	28	14
• Aucune	104	52
• Pas de réunion	4	2
• Sans réponse	62	31
	201	100

Aussi les enseignants caractérisent-ils eux-mêmes leur fréquentation de ces réunions de la manière suivante:

	N	%
• Assidue	9	4
• Occasionnelle	15	7
• Nulle	69	34
• Sans réponse	108	54
	201	100

(1) Cf. chapitre VI, 2.

Les mêmes pourcentages reviennent lorsqu'ils s'expriment en parlant de leur « implication »:

	N	%
• Plutôt forte	10	5
• Plutôt faible	6	3
• Aucune	68	34
• Sans réponse	117	58
	201	100

C'est le même son de cloche quand le comportement est exprimé par le biais de l'« intérêt » porté à ces activités syndicales[1]:

	N	%
• Grand intérêt	15	7
• Moyen intérêt	14	7
• Faible intérêt	26	13
• Aucun intérêt	67	33
• Sans réponse	79	39
	201	100

Nous voyons qu'il y a, comme cela se produit très souvent, un léger décalage entre ce qui est dit et ce qui est fait, puisque l'absence aux réunions rejoint en réalité un pourcentage plus élevé que ceux retenus dans ce que nous pourrions appeler les jugements personnels de conduite à ce sujet. Mais même en ne s'en tenant qu'à ces derniers, c'est-à-dire dans une interprétation plutôt optimiste des données, les enseignants paraissent bien divisés en trois catégories quant à leur militantisme syndical: un bon tiers se sont complètement retirés, environ 10 % sont encore actifs, et quelque 55 % demeurent au moins dans l'expectative.

Deux points viennent un peu compléter ces avancés. Quelques interviewés se sont en effet prononcés sur le menu des assemblées actuelles, sur ce qu'ils y trouvent encore d'attrayant ou, au contraire, sur certaines raisons de leur désintérêt.

Seulement 69 personnes — cela se comprend facilement dans le contexte que nous venons d'évoquer — ont traité de l'objet des rencontres syndicales; elles retiennent surtout cinq sujets de préoccupation:

	N	%	(% sur 201)
• Les prochaines négociations	29	42	(14)
• La remobilisation	6	9	(3)
• La collaboration intersyndicale	4	6	(2)
• L'évaluation	5	7	(2)
• Les questions internes	11	16	(5)
• Divers	14	20	(7)
	69	100	

(1) Voir aussi le graphique 3, p. 76.

C'est également une petite proportion d'enseignants, 37 ou 18 %, qui abordent les raisons pour lesquelles ils s'intéressent toujours à ces réunions:

	N	%	(% sur 201)
• L'importance des discussions	10	27	(5)
• La rencontre sociale comme telle	2	5	(1)
• Les applications du décret	3	8	(1)
• Les convictions personnelles	4	11	(2)
• Le poste présentement occupé	7	19	(3)
• Les prochaines négociations	11	30	(5)
	37	100	

Un plus grand nombre, 86 ou 43 %, expriment les motifs de leur désintérêt pour ces activités; il s'agit:

	N	%	(% sur 201)
• Du « décret »	19	22	(9)
• De leur désabusement	20	23	(10)
• D'une divergence de vues	23	27	(11)
• Du contexte de démobilisation	24	28	(12)
	86	100	

b) La documentation

Si l'on regarde maintenant du côté de l'autre principale avenue de communication: la documentation, le tableau est le suivant:

Contenu tel que perçu	N	%
• Information	132	66
• Sujets de réflexion	27	13
• Sujets de discussion	11	5
• Autre	21	10
• Sans réponse	10	5
	201	100

Cela dit, bien peu d'enseignants ont voulu s'aventurer plus loin dans leurs commentaires. Une vingtaine d'entre eux ont toutefois souligné que cette documentation était trop abondante (3 ou 1 %) ou trop idéologique (16 ou 8 %). Quelques-uns ont aussi fait remarquer qu'ils n'en faisaient qu'une lecture occasionnelle (8 ou 4 %) ou plutôt superficielle (4 ou 2 %).

Déjà, ce premier volet de la relation syndicale laisse percevoir ce qui va se trouver confirmé dans la suite, d'une part une large désaffection par rapport au syndicat ou au syndicalisme, et, d'autre part, en même temps qu'une réduction, une certaine privatisation de l'engagement syndical. Ainsi, bien que les réunions semblent très délaissées, la documentation suscite encore de l'intérêt à différents points de vue. Ce comportement pourrait bien être l'indice d'un attachement à la fois nostalgique et de nécessité à un organisme dont on déplore une certaine mésadaptation (ponctuelle ou conjoncturelle), mais cependant sans en désespérer. Le second volet paraît bien aller dans ce sens aussi.

B) PERCEPTION DE L'ACTION SYNDICALE

Après avoir plus haut considéré la vie syndicale par rapport à eux-mêmes, les enseignants l'envisagent ici surtout en relation avec le cégep lui-même, mais sans pour cela faire abstraction de leur subjectivité. Plus précisément le syndicat y est regardé dans son impact sur le milieu, et dans la place qu'il occupe au sein de la structure pédagogique.

Dans un premier jugement global, 145 interviewés, soit 72 %, reconnaissent leur syndicat comme un organisme de pouvoir effectif au cégep, alors que 52, soit 26 %, ne lui en attribuent pas. Il manque quatre réponses.

Quand ils explicitent leur pensée, pour indiquer les champs où se retrouve cette influence et de quelle manière elle les affecte, cela donne ce qui ressort au tableau 61.

Avec ces données, nous atteignons en quelque sorte un troisième palier dans l'« escalade » de la relation syndicale des enseignants. Après s'être définis d'abord comme passablement en retrait des activités du syndicat présentement, puis s'être ensuite montrés moins désengagés au plan de la documentation, les enseignants reconnaissent avec ces données que subsiste une très large influence de cet organisme dans le milieu. Les plus touchées sont naturellement les zones traditionnellement syndicales: les conditions de travail (84 %), les relations de travail (81 %) et les règlements de litiges (79 %). D'autres champs, également névralgiques à l'occasion, tels la répartition des enseignants et le régime pédagogique sont aussi situés dans l'aire d'influence du syndicat, avec des pourcentages respectifs de 59 % et 46 %. De plus, dans tous les cas, cette influence est évaluée largement positive, l'insatisfaction n'étant fortement exprimée qu'en ce qui concerne les relations de travail (24 %), à quoi il faut ajouter un regret assez marqué de l'« interférence » néfaste avec la commission pédagogique. Il y a cependant dans les « sans réponse » des pourcentages de 71 ou de 54 et même de 41 qui demeurent autant de points d'interrogation. Quant aux « autres champs » d'influence, ils ne recueillent séparément que de très faibles pourcentages (mais pas nécessairement sans signification) et renvoient, entre autres, aux décisions départementales, à la gestion du cégep, à la qualité du corps enseignant et aux opinions ou comportements des étudiants.

Parmi les autres éléments de la structure pédagogique, à savoir l'institution elle-même, le département, le corps étudiant, l'administration, la discipline ou la spécialisation, etc., les enseignants ne voient pas tellement le syndicat comme un phare ou comme un point d'attache. Seulement 8 % y sont « très attachés », 14 % moyennement, et 35 % pas du tout, alors que 43 % ne se prononcent pas.

TABLEAU 61
CHAMPS D'INFLUENCE SYNDICALE QUALIFIÉE

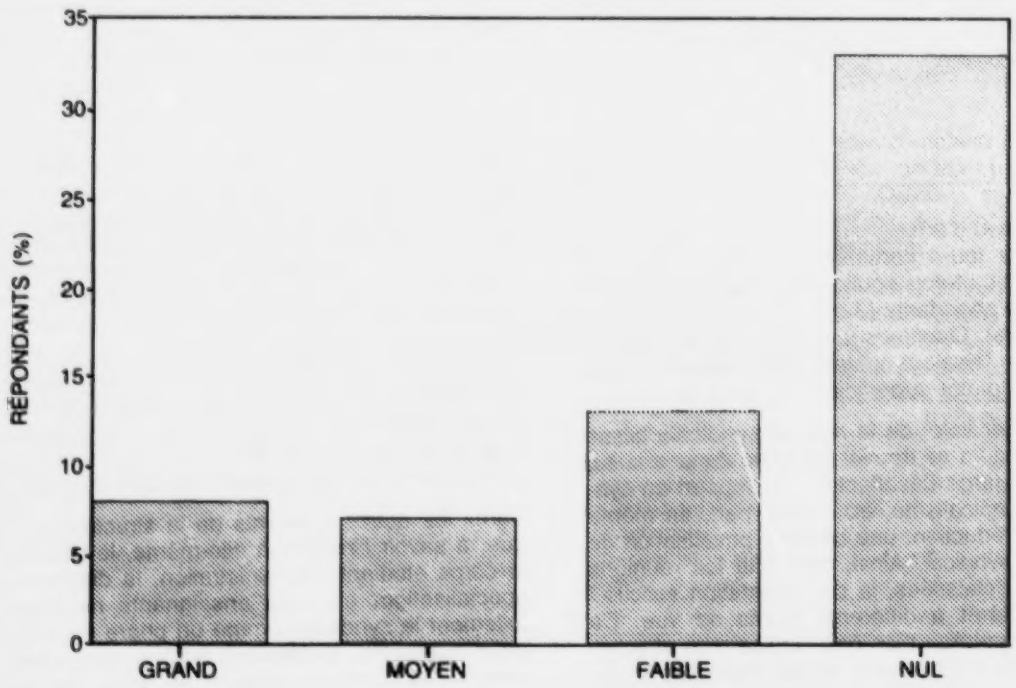
CHAMP	INFLUENCE							
	OUI		S.R.		POSITIVE		NÉGATIVE	
	N	%	N	%	N	%	N	%
	201 = 100 %							
					201 = 100 %			
Conditions de travail	169	84	32	16	147	73	22	11
Répartition des enseignants	118	59	83	41	100	50	18	9
Relations de travail	162	81	39	19	113	56	49	24
Cours ou programmes	59	29	142	71	42	21	17	8
Régime pédagogique	92	46	109	54	70	35	22	11
Règlement des litiges	159	79	42	21	134	67	25	12
Autres champs	38	19	163	81	16	8	22	11

Enfin quelques autres données, que nous pourrions appeler conjoncturelles ou contextuelles, permettent de mieux saisir cette vision que les enseignants entretiennent de leur organisme syndical.

La plus importante de ces données est peut-être celle qui révèle que parmi les 135 interviewés qui se sentent au moins relativement malheureux au cégep, 35, soit 17 % sur 201 ou 26 % sur 135, le seraient, entre autres, en raison des dernières négociations. En corollaire à cela, on voit que les conflits d'origine syndicale à l'intérieur du département ne sont soulignés comme tels que par 3 % des personnes rencontrées ; 4 % relèvent une atomisation des préoccupations scolaires depuis « le décret » ; et seulement 1 % notent un accroissement de la solidarité suite à la dernière grève.

Il semble finalement ressortir de ce chassé-croisé de « pour » et de « contre », d'approbations et de regrets, d'affirmations et de réticences, que, même volontairement « à distance » et visiblement source de

GRAPHIQUE 3
INTÉRÊT PORTÉ AUX ACTIVITÉS SYNDICALES



déceptions, l'organisation syndicale au cégep demeure comme un élément ou un bien nécessaire. Dans cette veine, au fil des commentaires, plusieurs enseignants l'ont présentée comme un certain contrepoids permanent indispensable, une force très utile au moins sporadiquement dans le passé, et un agent latent d'éventuelles nouvelles retombées collectives.

Pour ajouter à ce panorama syndical, et à son allure forcément un peu manichéenne, on peut remarquer dès maintenant, quitte à y revenir plus spécifiquement au chapitre VIII, que, d'une part, l'impact général du syndicat est sensiblement perçu de la même manière dans les disciplines et dans les spécialisations (75 % et 71 %), mais davantage chez les francophones que chez les anglophones (75 % contre 66 %). D'autre part, c'est aussi dans les disciplines surtout que cette influence est jugée positive; mais, suivant la langue d'enseignement, son importance ne se situerait pas tout à fait dans les mêmes domaines, les francophones insistant sur les conditions de travail (75 %) et le régime pédagogique (38 %), les anglophones sur les relations de travail (65 %) et les cours ou les programmes (35 %). Il y a en plus cette particularité, également significative, qu'en milieu anglophone toute la littérature syndicale ne déborde pratiquement pas la fonction d'« information » (88 %).

CHAPITRE VI

LA PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DANS UN CÉGEP AUJOURD'HUI

INTRODUCTION

Une activité ne « se laisse discerner et définir (que) dans la mesure où... elle inscrit sa courbe dans *l'espace* et le *temps* » (Focillon, p. 2). Les deux chapitres précédents se sont appliqués à l'examen d'une telle courbe pour la pratique professionnelle des enseignants. Toute activité cependant opère dans ou sur une matière ; c'est à cela que nous en venons maintenant : à quelques aspects de la matière de l'enseignement. De fait celle-ci est au moins double en ce qu'elle renvoie à un contenu à faire acquérir et à des personnes à informer ou à transformer. En raison de l'optique de cette recherche, nous nous arrêterons surtout au contenu en cause, et encore principalement à ses dimensions extérieures, mais en parlant quand même le plus possible des étudiants qui sont les personnes auxquelles ce contenu s'adresse. Quelques questions représentent assez bien le noyau autour duquel tourne l'ensemble de notre propos : qu'est-ce que l'on enseigne, à qui, de quelle manière, et dans quelle conjoncture (personnelle ou autre) ?

Déjà, notamment lorsqu'il a été question des occupations et préoccupations des enseignants (ch. IV), cette pratique de l'enseignement se trouve avoir été abordée très en détail au plan de son déroulement — surtout quotidien. Nous ne reviendrons donc pas là-dessus mais nous élargirons plutôt notre angle de vue pour considérer consécutivement, (un peu à l'instar de Carlos, 1974), et le plus possible dans notre double perspective habituelle de pensée et d'action, la préparation et la prestation de l'enseignement, la conception et la pratique de l'évaluation, le comportement pédagogique, quelques composantes de la personnalité et de l'influence de l'étudiant dans ce contexte, et finalement la problématique du perfectionnement.

1. UNE CERTAINE FACE DE L'ENSEIGNEMENT

Le propre d'un enseignant est d'enseigner. Aussi, bien qu'il soit partout question d'enseignement dans ce rapport, il paraît nécessaire de consacrer une section spéciale à cette activité pour en dégager quelques aspects difficilement perceptibles ailleurs. Nous voulons surtout parler de la préparation et de la prestation proprement dites de l'enseignement. Les deux « matières », les cours et les étudiants, chevauchent de nouveau ici avec un accent sur la relation de l'enseignant à l'une et à l'autre, notamment dans les réaménagements auxquels oblige la praxis quotidienne ou, si l'on veut, l'insertion des plans d'enseigement dans la réalité des personnes et des choses concernées.

A) PRÉPARATION

Il s'agit, quand on parle de la préparation de l'enseignement, d'une réalité de base, difficile à cerner, et par conséquent litigieuse. Aussi, chemin faisant, au gré des intérêts et des objectifs, certains veulent insister sur cette performance, d'autres tendent plutôt à l'oublier. Sans prétendre nullement trancher là-dessus, nous nous posons simplement trois questions au sujet de cette « préparation » : à quoi peut-elle renvoyer ? Quand a-t-elle lieu ? A quelles difficultés se bute-t-elle ?

TABLEAU 62

PRÉPARATION ANTÉRIEURE OU CONCOMITANTE

SITUATION	N		%
Déjà faite au début de la session	131		65
Préparation durant la session :	66		33
un cours	32	16	
deux cours	34	17	
Autre situation	4		2
	201		100

Pour la majorité des enseignants rencontrés, comme on le voit au tableau 62, leurs cours sont déjà à toutes fins pratiques à point lorsque la session débute (65 %). Pour l'autre tiers, c'est pour ainsi dire dans le feu de l'action que le contenu de leur enseignement prend définitivement forme (33 %). Quelques-uns vivent des situations mitoyennes ou particulières (2 %).

Voilà pour ce qui concerne l'essentiel du « matériel » à préparer. Mais que ce soit pour une préparation de fond ou une démarche d'appoint, suivant leur position initiale, les enseignants s'adonnent au cours de la session même à toute une gamme d'activités réellement préparatoires à leur enseignement, ne serait-ce que sous le poids de deux impératifs: demeurer professionnellement en forme, assurer tout le support nécessaire à leur enseignement. Le tableau 63 présente les principales activités recensées sur ce point.

TABLEAU 63

ACTIVITÉS PRÉPARATOIRES
DURANT LA PRÉSENTE SESSION

Sur 201 = 100 %

ACTIVITÉS	N	%
Familiarisation avec du matériel (documents, appareils, techniques...)	141	70
Lecture d'articles ou de volumes	189	94
Traduction de documents	47	23
Production de documents écrits	140	70
Préparation de séquences audio-visuelles, informatiques, etc.	80	40
Consultation	156	78
Sélection de matériel didactique	143	71
Autres	55	27

Les enseignants ne lisent plus? Ne consultent plus? Ceux que nous avons interviewés s'adonnent à ces activités de ressourcement et d'ajustement dans des proportions respectives de 94 % et de 78 %. L'apprivoisement de nouveau matériel didactique, la sélection de celui-ci ou la production de textes en accaparent chacun 70 %. Si l'on ajoute à cela la construction ou le réaménagement de documents divers, audio-visuels, informatiques ou autres (40 %) et l'impérieuse traduction (23 %), ces activités préparatoires en session ne laissent pas de doute quant à cette face cachée de la lune. Pour ce qui est des « autres » occupations de préparation, celles qui rejoignent moins de personnes, elles renvoient principalement à des contacts avec le milieu extérieur (12 %), à la mise au point d'exercices, d'examens ou d'ateliers (6 %), ou encore à la dernière vérification d'expériences de laboratoire, à l'installation de matériel ou d'équipement, ou à une activité dite cléricale (chacune 3 %).

Ces différentes nombreuses préparations ne vont pas toujours sans difficulté. Plus de 50 % des interviewés en mentionnent. Elles sont de quatre ordres, elles tournent autour de quatre objets. Dans le premier cas les enseignants sont aux prises avec le manque de temps (19 %), des problèmes de documentation (19 %), diverses complications concernant la disponibilité ou l'utilisation d'équipements ou de services (13 %) et finalement le défi multiforme que pose la clientèle étudiante elle-même (10 %). Dans le second cas, c'est-à-dire en ce qui a trait aux principaux lieux de complication, on identifie spécifiquement les travaux de planification des cours, de finalisation de plans d'études, d'aménagement de nouveaux cours et de mise à jour, globalement 23 %.

B) PRESTATION

Dans cette autre sous-section, nous nous attarderons également à des aspects un peu insolites de notre sujet, en l'occurrence la présentation proprement dite des cours ou de l'enseignement. Cela peut avoir un triple avantage: montrer que l'exception confirme la règle, briser la vision univoque que l'on peut avoir de la réalité, ou bien encore pointer des effervescences (elle-mêmes signes de différences importantes ou même de changements à venir). Ce sera là en quelque sorte l'objet d'une première série de considérations. Elles porteront en somme sur quelques diversifications obligées dans la dispensation des cours. Suivra un regard sur la relation très formelle de l'enseignant à ses cours.

a) Diversifications

Commençons cette série en considérant ce que nous pourrions appeler une dérogation à la quantité ou à la plénitude d'enseignement prévue: des faits et leurs raisons d'être.

La totalité des périodes assignées à de l'enseignement est effectivement occupée à cela pour 178 interviewés (89 %). Cette stricte observance n'est pas possible pour 23 d'entre eux (11 %).

Toutefois, que cette performance idéale soit ou non réussie, sa recherche est considérée difficile par plusieurs, par 139 enseignants (69 %). Quant à reconnaître un certain nombre de difficultés comme telles et à les identifier, cela n'est le fait que du tiers (67 ou 33 %). Pour eux les obstacles se rattachent surtout à quatre points, à savoir:

- le relâchement de l'attention 9 % (Sur 201)
- la densité de la matière 8 %
- le moment du cours 8 %
- le nombre d'heures consécutives en classe 6 %

Quelques-uns seulement ont évoqué des problèmes d'absentéisme (4 %) et de niveau intellectuel (2 %).

De plus d'envergure, d'autres modifications atteignent le cadre de l'enseignement. Le tableau 64 nous indique les principales.

La réalité n'est pas uniforme, contrairement à ce que pourrait laisser croire un bel alignement (théorique) de documents (plans, horaires, etc.). La pratique de l'enseignement incite ou oblige à diverses adaptations. Celles qui nous sont présentées (tableau 64) sont variées et relativement nombreuses. En conséquence, elles sont (ou peuvent être à la longue) vraisemblablement indicatives, soit d'une souplesse appropriée du système, soit de sa relative inadaptation aux besoins ou à la conjoncture.

TABLEAU 64

MODIFICATIONS AU « CADRE » DE L'ENSEIGNEMENT

Sur 201 = 100 %

MODIFICATIONS	N	%
Rencontres suivant les besoins au lieu d'enseignement en groupe	41	21
Répartition des périodes différente de l'horaire	44	22
Réunions occasionnelles de plusieurs groupes d'étudiants	31	15
Enseignement intensif de plusieurs jours quelquefois	18	9
Variation de la durée réelle des périodes d'enseignement	43	21
Autres modifications :	66	33
Subdivision des groupes	17	9
Ajout de périodes	15	8
Autres	34	16

Un autre ensemble touche des modifications peut-être encore plus profondes. Elles concernent la forme et le contenu de l'enseignement. Les enseignants nous en ont de quelque manière précisé la conjoncture, l'objet, l'origine et les divers objectifs.

La *conjoncture* évoquée tient principalement à trois éléments : la session antérieure durant laquelle le cours en question fut donné, les caractéristiques de différents groupes d'étudiants, et certains événements particuliers. Cette première situation est avancée par 143 enseignants (71 %), la seconde par 58 (29 %) et la troisième par 36 (18 %).

La volonté ou la nécessité de modifier les cours d'une session à l'autre en amène donc un grand nombre à des transformations ; la prise en compte de la personne « collective » des groupes auxquels on s'adresse amène aussi des variations, et même l'imprévu de la conjoncture scolaire trouve à certains moments écho dans la dispensation de l'enseignement. Ne serait-ce qu'au regard de cette triple adaptation, on peut dire qu'il s'agit d'un enseignement bien vivant.

Dans un deuxième temps on voit que ces modifications portent sur plusieurs *objets*, dont notamment :

- le contenu 45 %
- l'approche pédagogique 37 %
- les ressources utilisées 22 %
- l'organisation des travaux 17 %
- l'évaluation 9 %

Ces modifications vraiment variées sont jugées majeures par près du quart des interviewés (24 %), et elles s'*enracinent* dans la pratique professionnelle même, se rattachant :

- à l'étudiant 41 %
- à la matière 23 %
- à l'enseignant 13 %
- au contexte 12 %

Par la force des choses, les *objectifs* renvoient à ces quatre sources de modifications. Ils s'articulent ainsi :

TABLEAU 65

CONSIDÉRATIONS À L'ORIGINE DES MODIFICATIONS

Sur 201 = 100 %

CONSIDÉRATIONS	N	%
Quant à l'étudiant		
Adaptation du contenu à ses besoins	26	13
Disparité entre les groupes	22	11
Préparation intellectuelle antérieure	15	7
Quant à la matière		
Nécessité de l'alléger	16	8
La rendre plus « visuelle » ou « pratique »	13	6
Quant à l'enseignant		
Son désir d'accroître l'intérêt	14	7
Coordination avec d'autres enseignements	10	5
Quant au contexte		
Aléas conjoncturels	15	7

Comme toujours, on le remarquera à plusieurs endroits dans ce rapport, le nombre des personnes qui s'expriment explicitement diminue à mesure que les réponses doivent gagner en profondeur et en précision. Les phares qu'elles réussissent à allumer n'en sont pas moins précieux, surtout qu'ici leurs avancés rejoignent des problèmes d'envergure, au moins soulignés à quelques reprises : les nouveaux soi-disant besoins, l'hétérogénéité multiforme de groupes officiellement conviés à la même table, etc.

b) Les cours à grands traits

Maintenant, qu'en est-il de ce que, après en avoir entendu plusieurs s'exprimer là-dessus, nous aimerions nommer la relation personnelle de l'enseignant à ses cours[1]. Ici aussi l'intention est de dégager quelques traits principaux et en complément d'autres présentations précédentes. Pour cela, nous nous attarderons au nombre de cours donnés, à leurs types, à leur caractère de nouveauté, à leur répartition en théoriques et pratiques puis au nombre d'étudiants concer-

(1) Au sens où ce terme est défini dans le régime pédagogique (article 1).

nés. Il s'agit évidemment de données très factuelles, de données de base aussi, et qui en conséquence deviennent sujettes à commentaires, ou prennent toute leur signification, surtout lorsqu'elles se trouvent jointes — par exemple dans des considérations de tâche — à d'autres éléments de la praxis. Nous en présentons donc simplement quelques tableaux.

TABLEAU 66

NOMBRE DE COURS DIFFÉRENTS DONNÉS PAR SEMAINE

COURS	ENSEIGNANTS		TOTAL
N	N	%	N
1	59	29	59
2	77	38	154
3	42	21	126
4	17	8	68
5	6	3	30
	201	100	437

Les 201 enseignants rencontrés (tableau 66) donnaient donc un total de 437 cours différents par semaine, une moyenne de 2,16 cours chacun. En réalité, en raison des nombreux cours répétés (voir tableau 68), ces nombres sont plus élevés. Près du cinquième de ces cours (75 ou 17 %) étaient donnés pour la première fois.

La grande majorité de ces cours (tableau 67) en sont donc de concentration: 60 %. Les cours communs suivent avec 20 %, et les cours complémentaires ne représentent que 13 % de l'ensemble. Trente-deux cours (7 %) possèdent deux de ces caractéristiques: ils sont de concentration et complémentaires.

Comme les deux premiers cours mentionnés par les interviewés (sur une possibilité de cinq) représentent près de 80 % de l'ensemble des 437 cours différents donnés chaque semaine, nous nous en tenons à ces deux-là dans le tableau 68. Celui-ci indique, par exemple, qu'en ce qui concerne le cours no 1, 80 enseignants en donnent la partie théorique une fois chaque semaine, 47 enseignants deux fois, 28 trois

TABLEAU 67

TYPES DE COURS

Sur 201 = 100 %

COURS DONNÉ	COMMUN		CONCENTRATION		COMPLÉMENTAIRE		2 RÉPONSES	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1er cours	46	23	118	59	21	10	16	8
2e cours	19	9	92	46	21	10	10	5
3e cours	11	5	42	21	8	4	4	2
4e cours	7	3	10	5	4	2	2	1
5e cours	3	1	2	1	1	1	0	0
(Sur 437 = 100 %)	86	20	264	60	55	13	32	7

TABLEAU 68

RÉPARTITION DES COURS EN THÉORIQUES ET PRATIQUES ET SUIVANT LEUR FRÉQUENCE PAR SEMAINE

FOIS PAR SEMAINE	THÉORIQUES				LABORATOIRE				STAGE			
	Cours 1		Cours 2		Cours 1		Cours 2		Cours 1		Cours 2	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	80	40	81	40	53	26	47	23	12	6	9	4
2	47	23	21	10	38	19	26	13	5	2	2	1
3	28	14	8	4	22	11	6	3	1	1	0	0
4	18	9	1	1	6	3	4	2	0	0	0	0
5	6	3	0	0	2	1	1	1	0	0	0	0
6	2	1	0	0	4	2	0	0	0	0	1	1
Aucune	18	9	30	15	73	36	57	28	182	91	128	64
N.S.P./S.R.	2	1	60	30	3	1	60	30	1	1	61	30
TOTAL	201	100	201	100	201	100	201	100	201	100	201	100

fois, 18 quatre fois, etc. Le cours no 2 donne déjà lieu à moins de présentations, et ces répétitions sont encore beaucoup moins nombreuses lorsque l'on en vient aux séances de laboratoire et aux stages.

Pour compléter la scène en quelque sorte, il est indispensable de se représenter aussi à quel auditoire ces cours se trouvent dispensés. C'est l'objet du tableau 69.

TABLEAU 69

NOMBRE D'ÉTUDIANTS ET D'INDIVIDUS PAR ENSEIGNANT

	N	%
Nombre d'étudiants (cours no 1)		
Moins de 10	8	4
10 à 30	83	40
30 à 49	33	17
50 à 99	50	25
100 et plus	27	14
TOTAL	201	100
Nombre total d'individus (tous les cours)		
Moins de 50	65	33
50 à 99	83	40
100 à 149	39	20
150 et plus	14	7
TOTAL	201	100

Pour ce qui est du nombre d'étudiants, le cours no 1, spontanément premier nommé par la personne interviewée, est considéré ici représentatif de la situation générale. On y voit que 44 % des enseignants ont moins de 30 « disciples » ; à l'autre extrémité, presque la même proportion, 39 %, en ont plus de 50. Comme un certain nombre d'étudiants se retrouvent dans plus d'un cours, le nombre de personnes individuelles auxquelles l'enseignant a affaire est à ajuster en conséquence ; c'est ce que présente la seconde partie du tableau 69. On y remarque que les trois quarts des enseignants (73 %) se trouvent à rencontrer au maximum 100 individus, strictement dans le cadre de la prestation de leurs cours.

À la suite des précédents, cette première section le montre assez, le présent chapitre va continuer à essayer de faire voir l'enseignant en action. Déjà, à ce niveau très concret où nous sommes demeurés, des questions et des réflexions qui pour ainsi dire hantent toute cette recherche pointent ici et là. Elles tiennent toutes à ce fait, bien mis en évidence ici, que l'enseignement est une vie, qu'il entraîne et nécessite en conséquence une certaine « nidification », une diligence continuelle, mille ajustements circonstantiels, et une lutte multiforme. Il semble bien que ce serait une erreur autant de le voir ou de le désirer monolithique que de le vouloir complètement aseptisé : sans trouble aucun.

On a également quelque part mis en parallèle le « discours de l'école » et les « contraintes du terrain » (Hamon, p. 24), tout comme la maïeutique issue des structures formelles et des structures informelles, aux plans des relations humaines et de travail, dans l'entrelacs des possibilités, des contraintes et des opportunités (cf. Friedberg, ch. VII) ; ces deux réalités sont très grosses ici. Cela aussi est inhérent à une pratique professionnelle.

Mais, et cela est normal, ces données nous laissent un peu en suspens. Elles seront bien sûr complétées et de quelque manière étoffées par celles qui vont suivre. Cependant on sent déjà que même quand le cycle annoncé (évaluation, pédagogie, perfectionnement, etc.) aura été parcouru, il faudra bien en venir, dans un autre chapitre, à l'inspiration de tout cela. C'est que « à la vocation des *matières*, à ce destin technique correspond — doit correspondre — une vocation des esprits » (Focillon, p. 75) ; pour les individus comme pour les groupes, il faut bien qu'il y ait quelque représentation intérieure qui serve à définir les situations en vue des actions. Toute praxis a sa vision et vice-versa.

2. CONCEPTION ET PRATIQUE DE L'ÉVALUATION

Dans le contexte des principales fonctions traditionnellement dévolues à l'école, soit celles notamment d'instruire, d'éduquer, de sélectionner et d'orienter, l'activité d'évaluation revêt, de toute évidence, et peut-être plus encore au collégial, une dimension particulière en ce qu'elle se situe au centre du verdict que l'école a finalement à porter, puis à communiquer aux étudiants eux-mêmes, à leur famille et à la société. Pour les enseignants, cette activité d'évaluation est nécessairement vécue au moins à deux plans, à ceux-là mêmes de tout « travail » suivant Touraine (1965, p. 10,11, 37 et passim) : celui de l'action (points A et B) et celui de la pensée (points C et D). Nous les envisageons tour à tour ici.

Nous nous arrêtons en premier lieu à un ensemble qui présente surtout les types et les modes d'évaluation privilégiés.

A) TYPES D'ÉVALUATION

Quatre types d'évaluation étaient proposés, avec, en plus, la possibilité d'en indiquer d'autres personnels. Il s'agissait de :

- l'évaluation sur-le-champ, c'est-à-dire de celle qui prend place au moment et au lieu mêmes de la réalisation d'une performance ;

TABLEAU 70

POURCENTAGE DE LA NOTE DE L'ÉTUDIANT ATTRIBUÉ SUIVANT TEL TYPE D'ÉVALUATION

Total horizontal: 201 = 100 %

TYPE D'ÉVALUATION	POURCENTAGE DE LA NOTE ATTRIBUÉ							
	0 %		0 % – 50 %		50 % – 80 %		+ 80 %	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sur-le-champ	177	88	20	10	3	1	1	1
Ponctuelle	72	36	23	11	49	24	57	28
Continue	92	46	32	16	30	15	47	23
Finale	151	75	40	20	2	1	8	4
Autre	178	89	19	9	3	1	1	1

- l'évaluation ponctuelle, reliée à des tests ou à des exercices très précis et choisis à cette fin;
- l'évaluation continue, qui se fait à partir d'un nombre déterminé de travaux sélectionnés à cette fin et répartis tout au long d'un cours;
- l'évaluation finale, qui porte sur l'ensemble de la matière vue.

Ce sont, selon le tableau 70, l'évaluation « sur-le-champ » et l'évaluation « finale » qui sont les moins utilisées en n'étant retenues respectivement que par 12 % et 25 % des enseignants.

Les évaluations « ponctuelle » et « continue » sont les plus en faveur (63 % et 54 %), mais avec un accent sur la première, l'évaluation ponctuelle, puisqu'elle représente entre 50 % et 80 % de la note totale de l'étudiant dans 24 % des cas, et plus de 80 % dans 28 % de ceux-ci.

Deux tendances appréciatives et même pédagogiques générales s'affirment ici, celle de l'attachement à l'immédiat et celle (possiblement corollaire) d'un morcellement de la démarche scolaire et de sa prise en compte comme telle.

Si, dans un deuxième temps, nous considérons ces comportements suivant les années d'enseignement, nous remarquons que les enseignants qui ont le plus d'expérience privilégient sensiblement les évaluations ponctuelle (43 %) et surtout finale (80 %), alors que l'évaluation dite continue est plutôt le fait de l'autre groupe (52 %), l'évaluation sur-le-champ les laissant à peu près « ex aequo » comme on le voit au tableau 71.

TABLEAU 71

TYPE D'ÉVALUATION ET NOMBRE D'ANNÉES D'ENSEIGNEMENT

TYPE D'ÉVALUATION	ANNÉES D'ENSEIGNEMENT	
	12 ANS ET MOINS (104 = 100 %)	13 ANS ET PLUS (97 = 100 %)
	%	%
Sur-le-champ	88	89
Ponctuelle	29	43
Continue	52	39
Finale	70	80
Autre	87	91

Si, en complément, nous nous arrêtons à considérer qui de fait choisit ces types d'évaluation, nous voyons que ceux-ci relèvent de plusieurs sélectionneurs, et dans les proportions suivantes:

TABLEAU 72

SÉLECTIONNEURS DU TYPE D'ÉVALUATION

	N	%
Enseignant seul	96	48
Étudiants	1	1
Enseignants et étudiants	33	16
Département	20	10
Autre	50	25
Sans réponse	1	1
TOTAL	201	100

C'est donc l'enseignant qui, à toutes fins pratiques, est le sélectionneur du type d'évaluation, soit seul: 48 %, soit de concert avec ses étudiants: 16 %, soit encore au sein d'un comité-matière: 20 %. La détermination du type d'évaluation ne relève du département exclusivement que dans 10 % des cas. Quant à une intervention exclusive des étudiants en ce domaine, cela demeure une rarissisme exception: 1 %. En fonction du secteur d'enseignement, le panorama est le suivant:

	Disciplines (Sur 115) %	Spécialisations (Sur 86) %
• Enseignant seul	54	40
• Enseignant et étudiants	17	16
• Département	9	12
• Étudiants ou autres	21	31
Total:	100	100

L'« autonomie » de l'enseignant est donc plus forte dans les disciplines, le partage du pouvoir entre enseignant et étudiants égal dans les deux secteurs, et l'intervention du département plus marquée dans les spécialisations.

Au regard des *années d'enseignement*, on peut noter que la prépondérance de l'enseignant seul se retrouve chez les personnes qui sont dans la profession depuis 13 ans et plus (55 % contre 42 %) et que le département est davantage présent auprès des personnes qui ont 12 ans ou moins d'expérience (13 % contre 7 %). Ici aussi le partage des décisions avec les étudiants est égal dans les deux groupes (et dans la même proportion : 17 %).

Se trouvent ainsi largement confirmées les appréhensions du ministère de l'Éducation (1983b, p.74-75) concernant à la fois la latitude extrême de chaque enseignant dans cette question de l'évaluation des apprentissages, et son corollaire : l'éclatement de normes qui contribueraient à justifier l'attribution d'un même diplôme au terme de démarches scolaires différentes.

B) MODES D'ÉVALUATION

Quand on en vient ensuite à plus de précision encore, pour voir quels modes pratiques d'évaluation sont employés, par quels moyens on évalue, ou mieux qu'est-ce qui est finalement évalué, les sept modes retenus se présentent ainsi :

TABLEAU 73

MODES D'ÉVALUATION

Sur 201 = 100 %

		N		%
Exercices ou travaux pratiques		67		33
Expériences de laboratoire		60		30
Tests objectifs		71		35
Questions ouvertes		128		64
Textes		135		67
Documents audio-visuels ou autres		30		15
Démonstrations (publiques)		51		25
Autres :		77		38
participation aux cours	24		12	
présence aux cours	19		9	
divers	34		17	

Nous trouvons en tête de liste, non sans surprise peut-être, deux processus des plus traditionnels : la question ouverte (64 %), où l'étudiant doit présenter sa propre assimilation de la matière, et surtout la rédaction de texte (67 %) qui commande davantage encore une expression et une démonstration personnelles des acquis.

Loin derrière viennent les tests objectifs. Malgré ce que l'on pourrait en croire, ils sont retenus dans un peu plus du tiers des cas (35 %), dépassant à peine en popularité de vieilles techniques comme les travaux pratiques (33 %) et les expériences de laboratoire (30 %).

Plutôt nouvelle venue, la production de documents audio-visuels ou autres n'en est pas moins retenue chez près de 15 % des enseignants, alors que les performances publiques surprennent aussi avec 25 %.

Les quelques autres modes d'évaluation en vigueur se rattachent surtout à une simple participation effective aux cours : 12 %, ou même à la seule présence en classe : 9 %, ou encore au contrôle de la réalisation d'une activité : 6 %, à des examens oraux : 5 %, et à l'étude de cas : 2 %.

L'examen de ces données dans leur répartition par secteur d'enseignement permet d'y voir encore plus clair.

TABLEAU 74

MODES D'ÉVALUATION SUIVANT LE SECTEUR

	DISCIPLINES (SUR 115)	SPÉCIALISATIONS (SUR 86)
	%	%
Exercices ou travaux pratiques	25	44
Expériences en laboratoire	18	45
Tests objectifs	27	47
Questions ouvertes	68	58
Textes écrits	68	66
Documents audio-visuels	10	21
Démonstrations (publiques)	28	22
Autres	31	48

Tout ce qui est de l'ordre du « pratique », du laboratoire, de l'« objectif » et de l'audio-visuel y apparaît donc assez largement la part des spécialisations, alors que les disciplines demeurent plus attachées aux questions ouvertes et aux rédactions de textes, mais en accentuant pour la peine leur ouverture à la démonstration publique.

Par ailleurs, dans cette réflexion sur l'évaluation, plusieurs enseignants (11 %) ont tenu à établir une différence entre évaluation et correction en soulignant, entre autres, que celle-ci ne représente qu'un aspect ou un moment de celle-là. Il reste néanmoins que l'activité dite de correction des travaux des étudiants représente une grande partie du temps consacré au processus plus large (et plus profond) d'évaluation.

Plus précisément, au cours du dernier mois d'enseignement précédant l'entrevue, les enseignants en cause ont passé un grand nombre d'heures à corriger :

- 45 ou 22 %: moins de 10 heures,
- 81 ou 40 %: entre 10 et 25 heures,
- 75 ou 37 %: plus de 25 heures.

Il faut évidemment avoir à l'esprit cette exigence, uniquement de la correction — c'est-à-dire sans compter la préparation et l'administration des exercices concernés —, pour comprendre (dans ce qui va suivre) les différentes positions, remarques et réserves des enseignants par rapport à cette grande question de l'évaluation: pierre d'achoppement de l'enseignement (pour le professeur, pour l'étudiant, pour l'institution, pour la société) de façon de plus en plus marquée à mesure que l'on se rapproche du niveau universitaire.

Enfin, avant de passer à deux autres aspects fondamentaux de l'évaluation (points C et D), jetons au moins un regard sur cette portion de temps affectée à la correction suivant le secteur et suivant la « séniorité ».

Plus de personnes consacrent plus de temps à la correction dans les disciplines que dans les spécialisations:

	Disciplines %	Spécialisations %
• Moins de 10 h.	15	33
• De 10 à 30 h.	50	48
• 30 h. et plus	35	20

alors qu'au plan de l'expérience d'enseignement, les 13 ans et plus dominent dans la troisième catégorie seulement:

	Douze ans ou moins %	Treize ans ou plus %
• Moins de 10 h.	24	21
• De 10 à 30 h.	52	46
• 30 h. et plus	24	33

C) POLITIQUE DE L'ÉVALUATION

Comment les enseignants « gouvernent-ils » concrètement ce procès d'évaluation qu'ils ont à mener à bien? C'est ce que nous essayons un peu de voir ici.

TABLEAU 75

POLITIQUE PERSONNELLE DE L'ÉVALUATION

Total horizontal: 201 = 100 %

POLITIQUE POSSIBLE	OUI		NON		S.R.	
	N	%	N	%	N	%
Hésite à inscrire un échec	69	34	131	65	1	1
Donne la chance au coureur	152	76	47	23	2	1
Réajuste parfois les notes	109	54	92	46	0	0
S'entretient avec l'étudiant	140	70	61	30	0	0
S'ingénie à ne pas faire échouer	111	55	89	44	1	1
Autre politique	86	43	104	52	11	5

Les énoncés du tableau 75 traduisent la tension presque inévitable qui habite l'enseignant au moment de l'évaluation décisive. C'est pour lui un moment « éthique » par excellence, un moment obligé d'engagement. Il ne peut plus s'agir alors simplement d'« accompagner » l'étudiant; il faut bien le juger.

Aussi, rien d'étonnant à ce que l'on trouve un bon nombre d'enseignants en quelque sorte à la recherche d'un compromis, d'une sagesse, où se concilieraient, même fragilement, justice et compréhension, rigueur et ouverture. De là, pour chaque point presque, la prédominance d'une forme ou l'autre de souplesse sur une intransigeance radicale, et cela dans des proportions élevées.

En effet, plus des trois quarts des interviewés (76 %) sont enclins à « donner la chance au coureur » en considération de « l'effort fourni ou de certains éléments de sa situation personnelle »; 70 % s'entretiennent ultimement avec le « malheureux »; et, dans des proportions voisines (55 % et 54 %), plus de la moitié soit utilisent tous les moyens, « légalement » à leur disposition, pour éviter la catastrophe, soit vont jusqu'à un certain réajustement des notes. Enfin, même en désespoir de cause, le nombre de ceux qui hésitent à inscrire définitivement un échec reste imposant: 69 ou 34 %. La perspective du verdict à porter donne lieu aussi à diverses autres démarches ingénieuses, prudentes et fébriles, chez plus de 43 % des enseignants. Il s'agit surtout, en l'occurrence, de permettre la reprise d'un travail manqué: 10 %, de rendre très explicitement l'étudiant seul responsable de son échec: 7 %, ou de recourir à l'avis d'un certain nombre de collègues: 6 %.

Il semble bien par ailleurs que ces tendances soient légèrement plus accentuées dans les disciplines que dans les spécialisations:

	Disciplines (Sur 115) %	Spécialisations (Sur 85) %
• Hésite à inscrire un échec	40	27
• Donne la chance au coureur	76	76
• Réajuste parfois les notes	57	51
• S'entretient ultimement	72	66
• S'ingénie à ne pas faire échouer	53	58
• Autre position	41	45

D'autre part, ceux qui ont le plus d'expérience dans l'enseignement (13 ans et plus) hésitent davantage à inscrire un échec: 41 % contre 28 %; et ils tablent davantage aussi sur un ultime entretien: 75 % contre 64 %. Par contre, les 12 ans et moins sont plus enclins à « donner la chance au coureur »: 85 % contre 68 %.

D) « PHILOSOPHIE » DE L'ÉVALUATION

Tout ce qui précède, concernant notamment le choix des types et des modes d'évaluation, le temps durant lequel on s'astreint à celle-ci, et la politique passablement tourmentée que l'on y applique, renvoie évidemment, comme à sa source et à son terme, à une vision globale, à une « philosophie » personnelle de l'évaluation scolaire et nommément collégiale. Cette philosophie, les enseignants l'ont exprimée, au moins en partie, par le biais de l'importance qu'ils accordent à cette fonction d'évaluation, et par celui des retombées, heureuses ou inquiétantes, qu'ils lui prêtent.

Au sujet de l'importance de l'évaluation, les enseignants se divisent à peu près également en trois groupes, suivant qu'ils la considèrent très grande: 69 ou 34 %, grande: 67 ou 33 %, moyenne ou faible (ou sans réponse): 65 ou 32 %. Ils trouvent, d'un autre côté, ce processus d'évaluation aussi nécessaire pour l'enseignant (43 %) que pour l'étudiant (42 %); beaucoup moins pour le cégep (13 %) auquel il servirait surtout à effectuer une sélection (12 %). Quant aux retombées qu'ils y voient, elles s'expriment ainsi:

TABLEAU 76

AVANTAGES DE L'ÉVALUATION POUR L'ENSEIGNANT ET POUR L'ÉTUDIANT

Sur 201 = 100 %

	N	%
Pour l'enseignant		
Vérifier les acquis	73	36
Voir la pertinence du cours	9	4
S'interroger sur son enseignement	12	6
Pour l'étudiant		
Se situer par rapport aux autres	7	3
Se situer vis-à-vis des objectifs	33	16
Renforcer sa motivation	31	15
L'aider à se prendre en charge	19	9
Vérifier son orientation	5	2
L'initier à des exigences sociales	9	4

La perception et la poursuite même de ces heureux effets, pour eux-mêmes et pour leurs étudiants, n'empêchent cependant pas les enseignants, du moins 113 ou 56 % d'entre eux, de voir l'autre côté de la médaille et d'exprimer diverses réticences, surtout en décrivant l'évaluation comme un mal nécessaire, en particulier parce que, étant donné les moyens et méthodes actuels, elle ne peut que difficilement être adéquate, tout en demeurant possiblement lourde de conséquences. Cette dernière inquiétude est pratiquement la seule qui paraisse rejoindre spécifiquement celle du rapport Parent (1964, vol. 3, paragraphes 1 118 à 1 126) dans ses grandes préoccupations concernant, entre autres, le caractère scientifique et efficient des examens. Dans toutes leurs autres prises de position, les enseignants sont presque uniquement préoccupés du « sujet » évalué. Par ailleurs il faut bien remarquer aussi que l'on trouve ici peu de traces de tout l'appareil de soutien à l'enseignant (documentation, stages, formation docimologique, etc.) préconisé par la Commission Parent dans ce domaine.

Ce que nous venons de voir au sujet de l'évaluation a un sens en soi. Celle-ci se trouve située, chez les enseignants de cégep, au double plan de sa pratique et de sa conception. Mais à un autre niveau elle se trouve aussi à renvoyer à des problèmes proprement scolaires, pour une part de toujours, pour une part contemporains — ou du moins, qui ont pris de nos jours une singulière acuité.

En s'inspirant d'un bel ouvrage déjà cité (Hamon et Rotman, 1984, p. 105 et 135-139), on pourrait en faire le tableau suivant. Au cours des dernières années, le type du professeur-copain est venu s'accoler à celui, plus ou moins distant, du professeur-maître traditionnel. Le dilemme que posait déjà l'évaluation des étudiants s'en est trouvé accru. Même copain, l'enseignant ne peut pas ne pas se poser comme juge. Bien plus, entre « notation » et « sélection », qui pourrait distinguer absolument? De là, entre autres, la « valse hésitation » et, ultimement, une option plutôt laxiste ou bien alors nettement olympique. C'est que dans l'union ou l'essai d'union de plus en plus difficile des choses anciennes et des choses nouvelles (« nova et vetera ») au cégep, une certaine problématique des causes et des effets, longtemps plus ou moins occultée dans une procédure traditionnelle, ingénieuse et sécuritaire, apparaît maintenant de plus en plus au grand jour: le poids abstrait du concret doit absolument être considéré... et assumé.

Bien que l'on en discute encore un peu ici ou là, il ne s'agit pas moins de composantes majeures — dans leur nécessité, leurs difficultés et leurs conséquences — du vécu de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes au cégep. Comment, en effet, leur fonction pourrait-elle, notamment au plan de l'évaluation, ne pas être constamment et de mille manières un aiguillage dans ce rond-point ou cette croisée de chemins que constitue le cégep, chemins de la connaissance, de l'équilibre, de la réalisation de soi, du bonheur, de la vie... ou de leur contraire?

3. COMPORTEMENT PÉDAGOGIQUE

L'évaluation, dont il vient d'être question, peut être considérée comme une activité de quelque manière terminale dans l'ensemble de la relation pédagogique. Ce point final est issu, précédé ou accompagné de plusieurs autres activités. Nous en regroupons ici un certain nombre sous le titre de comportement pédagogique; elles disent, chacune à sa manière, comment est perçue et vécue cette relation fondamentale maître-élève par les enseignants de cégep. Nous nous arrêtons en premier lieu à la nature et au contexte de différentes formules pédagogiques — en quelque sorte au volet « formel » de la situation — (A), pour ensuite aborder la question des rencontres personnelles — le volet « informel » (B).

A) LES FORMULES PÉDAGOGIQUES PRIVILÉGIÉES ET LE CONTEXTE DE LEUR UTILISATION

a) Quelles « pédagogies » ?

Selon le tableau 77, il y a peu d'enseignants, soit environ 15 %, qui, pour une raison ou une autre, veulent ou peuvent s'abstenir de la formule de toujours: l'enseignement magistral, malgré qu'on l'ait beaucoup décriée au cours des dernières années. Un tel enseignement s'assortit cependant de l'exposé informel (ou lui cède nettement la place) dans la moitié des cas (50 %). Deux autres procédés, le travail en groupe et l'exposé audio-visuel, recueillent respectivement de forts pourcentages de 61 et de 47. Ce sont là les formules de loin les plus employées. Peut-être y a-t-il à mentionner aussi les expériences en laboratoire qui, pour les besoins de la cause, sont retenues par 32 % des enseignants. Pour ce qui est des autres aménagements (39 %), ils comprennent surtout des exercices individuels en classe (15 %) et le support de conférenciers (6 %).

TABLEAU 77

FORMULES PÉDAGOGIQUES PRIVILÉGIÉES

Sur 201 = 100 %

	N	%
Exposé magistral	171	85
Séminaire	42	21
Exposé informel	101	50
Travail en équipe	123	61
Tutorat	20	10
Exposé audio-visuel	94	47
Enseignement programmé	10	5
Enseignement modulaire	15	7
Expériences en laboratoire	64	32
Exercices en atelier	36	18
Stage	23	11
Autre formule	79	39

TABLEAU 78

OBJECTIFS VISÉS DANS L'UTILISATION DES FORMULES PÉDAGOGIQUES

Sur 201 = 100 %

	N	%
Suppléance au non-acquis	6	3
Réduction du théorique	5	2
Participation des étudiants	19	9
Recours à des méthodes inductives	1	1
Segmentation du contenu	2	1
Diversification des activités	5	2
Respect des différences individuelles	8	4
Autre	46	23

Ainsi, le moins que l'on puisse dire ici est que les vieilles recettes demeurent très en vogue, et que, dans la panoplie des nouveaux produits, peu sont exploités sur une échelle significative.

Même la recherche de la participation active des étudiants, pierre d'angle et leitmotiv de toute les revendications en milieu scolaire depuis plus de 15 ans, n'est signalée que 19 fois (9 %) et le tableau 78 dans son ensemble demeure symptomatique des courants d'essais encore hésitants qui s'attaquent à de grands et relativement nouveaux problèmes, eux-mêmes mal cernés et qui se trouvent presque nommés ici...

Par ailleurs, outre ce que nous venons de voir, soit un attachement sécuritaire à la tradition, le défi ou l'espoir soulevé par les nouveautés, ou encore la référence à des objectifs ou à des impératifs bien précis, les enseignants, dans leur adhésion à tel et tel moyens de transmission de leurs connaissances, obéissent à d'autres données très largement contextuelles, comme le montre le tableau 79.

TABLEAU 79

JUSTIFICATIONS CONTEXTUELLES DU CHOIX DE CES FORMULES

Sur 201 = 100 %

	N	%
Telle maîtrise personnelle	54	27
Caractéristiques des étudiants	47	23
Contenu du cours	118	59
Tels objectifs pédagogiques	110	55
Tel matériel	28	14
Tel mode d'évaluation	5	2
Autre	22	11
Sans réponse	18	9

Les deux principales « sources » sont de loin, en amont la matière même du cours à dispenser, dans sa spécificité (59 %), et en aval certaines visées pédagogiques prépondérantes (55 %). Vient ensuite, mais avec un écart sensible, un exemple de deux autres éléments contextuels qui pourtant auraient pu sembler tout à fait majeurs: la maîtrise personnelle acquise de telle « technique » pédagogique et les caractéristiques propres de la clientèle étudiante concernée. Néanmoins, ces deux faits ne sont pris en compte respectivement que par 27 % et 23 % des enseignants rencontrés.

b) Conjoncture d'hier et d'aujourd'hui

Toujours en ce qui concerne ces applications pratiques de la pédagogie, trois autres points, entre autres, ont coutume de soulever des interrogations, histoire sans doute de voir un peu ce que deviennent les dires officiels au contact de la réalité. Il s'agit du maintien en selle de l'enseignement théorique, d'un certain partage du pouvoir décisionnel entre maître et

élèves, et d'un grand et fructueux engagement dans la recherche de nouvelles « pédagogies ».

Arrêtons-nous d'abord au premier de ces trois points: l'enseignement théorique mitigé, c'est-à-dire comprenant l'insertion (ou l'intrusion) de travaux pratiques dans les cours réputés théoriques. Pour la session en cours, la situation se présente ainsi:

	Nombre	%
• Aucun	63	31
• Occasionnels	42	21
• ¼ du temps/semaine	28	14
• ½ du temps/semaine	36	18
• Autre ou sans réponse	32	16
	201	100

Quant aux buts poursuivis dans ces aménagements, ils renvoient assez au « fabricando fit faber » ou au proverbe suivant lequel c'est en forgeant que l'on devient forgeron. Ils tiennent en effet, chez 110 interviewés (55 %), à la compréhension de la matière, à l'application de théories, et à la vérification ou à la consolidation des acquis.

En somme, avec ce premier point (à savoir le sort fait à l'enseignement théorique), déjà la dure réalité des choses fait sentir son poids. La défaveur « intrinsèque » ou radicale de tout ce qui est théorie ou théorique oblige, à l'intérieur même des cours de cette nature, à différents compromis. Leur ampleur varie mais demeure impressionnante. En effet, d'une part, seulement le tiers des enseignants, tout au plus, ne cèdent pas de terrain, et, d'autre part, les réaménagements occasionnels ou réguliers atteignent respectivement des proportions de 21 % et de 32 %. Bien sûr, les buts ici poursuivis sont nobles et ne prêtent à aucune critique: meilleure compréhension, assimilation efficace de la théorie, etc. Il n'en reste pas moins que l'on peut déjà y voir un double indice, soit, au niveau de l'étudiant, d'une impuissance non exceptionnelle à se situer longtemps à un certain plan intellectuel; et au niveau de l'enseignant, d'une incapacité ou d'une impossibilité d'endiguer une telle réduction; ce phénomène se fait d'ailleurs sensible à travers plusieurs données de la présente étude.

Un peu à l'inverse de ce que nous avons constaté au point précédent (l'enseignement théorique), la revendication paraît, en ce qui a trait au partage du pouvoir décisionnel (tableau 80), assez efficiente — certains diront hélas —, et la participation plus ou moins grande des étudiants est au moins acceptée par un grand nombre d'enseignants et dans plusieurs domaines. C'est celui de l'évaluation, plus précisément de ses modes et de ses critères, qui vient en premier avec près de 40 % de faveur. Cela est moins surprenant si l'on considère que l'évaluation fut et demeure l'un des principaux sujets de litige et de revendication depuis les débuts de l'ère actuelle de contestation; aussi, que les victoires (ou les défaites) y soient plus marquées qu'ailleurs, cela se conçoit assez bien.

Le tableau 80 présente ce qui en est de ce partage du pouvoir décisionnel.

TABLEAU 80

OBJET DE DÉCISIONS CONJOINTES AVEC LES ÉTUDIANTS

Sur 201 = 100 %

	N	%
Le contenu de l'enseignement	28	14
La répartition du temps	52	26
L'organisation des activités	70	35
Les thèmes de discussions	53	26
Les documents à utiliser	38	19
Les modes ou critères d'évaluation	79	39
L'objet des travaux	66	33
Les sujets d'examens	14	7
Autre	28	14

On se rappelle aussi qu'une fois obtenus tels compromis, momentanément satisfaisants, dans cette chaude question de l'évaluation ou du jugement des personnes et de leurs oeuvres, les revendications se sont portées principalement sur deux sujets connexes concernant les *activités* étudiantes proprement dites, soit une plus grande adaptation personnelle de celles-ci et plus d'autonomie dans leur choix. Les quatre domaines où les enseignants consentent à une participation effective de leurs étudiants sont précisément de cet ordre: l'organisation des activités: 35 % l'objet des travaux individuels ou collectifs: 33 %, les thèmes de discussion: 26 %, et la répartition du temps: 26 %

Les secteurs qui, jusqu'ici du moins, ont le plus échappé à ce courant sont ceux de la documentation à utiliser: 19 %, du contenu de l'enseignement (et pour cause!): 14 %, et des sujets d'examens: 7 %.

Finalement, même dans son comportement différent par rapport à ce qui est prôné, ce point (de la participation des étudiants) rejoint le précédent (de l'enseignement théorique) en ce que les deux tendances qui y apparaissent renvoient également, pour le moins, à une soumission plus ou moins obligée à tel courant — proprement démocratique au sens où Tocqueville (1963, p. 369-371 et passim) l'a bien décrit — de concession, et de rééquilibration, non point majorante comme celle de Piaget, mais plutôt logiquement décroissante ou régressive.

c) Renouveau

Le troisième point auquel nous nous attardons se situe aussi dans ce contexte spécifiquement démocratique de transformation et d'adaptation au regard du grand nombre. C'est celui, très à la mode également au cours des dernières années, d'essais et de renouveaux pédagogiques, en fonction, idéalement,

des objectifs que nous venons de mentionner. En quoi consistent principalement ces innovations et quels en sont les buts, voilà, pour les 85 enseignants qui s'y adonnent, ce que présentent les tableaux 81 et 82.

Il s'agit bien visiblement d« innovations ». Nous sommes dans le domaine des pas de loup et des effervescences, celui aussi — comme c'était le cas au tableau 78 — d'essais ingénieux de jonction malgré tout entre la matière et l'étudiant.

TABLEAU 81

INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES

Sur 201 = 100 %

	N	%
Modes d'évaluation	5	2
Nouvelle organisation du travail	15	7
Agencement théorie/pratique	4	2
Réaménagement d'un cours	27	13
Cours d'appoint	1	1
Préparation collective d'un cours	6	3
Prestation collective d'un cours	1	1
Formule de stage	2	1
Recyclage de matériel	1	1
Recueil de textes	3	1
Utilisation pédagogique de l'ordinateur	19	9
Autres	10	5

TABLEAU 82

MOTIVATION POUR LES INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES

Sur 201 = 100 %

	N	%
Répondre aux goûts et intérêts des étudiants	23	11
Briser la routine	13	6
Rechercher plus d'efficacité	47	23
Le renouveau à la mode	11	5
Alléger la tâche de l'enseignant	2	1
Pressions extérieures	9	4
Difficulté de la matière	14	7
Se rapprocher du monde du travail	17	8
Autre	22	11

Ces activités d'expérimentation pédagogique sont donc doublement marquées au coin par la prudence. Les types mêmes d'innovation n'ont rien de révolutionnaire et les motifs qui les inspirent paraissent bien, du moins ceux qui atteignent un score relativement élevé, plutôt pragmatiques et d'une grande logique. En effet, pour ce groupe déjà un peu restreint d'environ 80 enseignants activement intéressés à de tels essais, ce qui recueille le plus de faveur est très caractérisé. Il s'agit de transformations matérielles ou formelles. Elles se ramènent à une double recherche: la première aux plans de l'instrumentation ou de la méthode, en vue de bâtir ou de réaménager un cours; la seconde au plan d'une organisation originale du travail des étudiants, soit en classe, soit en dehors de celle-ci. S'ajoute à cela une prise en compte d'impératifs conjoncturels ou culturels, comme par exemple l'utilisation de l'ordinateur, pour se soumettre à ces impératifs ou pour mieux les exploiter. Les pourcentages varient ici entre 7 % et 13 %.

Par ailleurs, ce faisant, la plupart (cf. tableau 82) se proposent d'atteindre à plus d'efficacité (23 % ou, sur 83, 57 %), de faire en sorte que les étudiants s'engagent un peu plus (11 % et 26 %), de diminuer l'écart entre le milieu scolaire et celui prochain du travail (8 % et 20 %), ou encore d'amoindrir les difficultés inhérentes à telle matière (7 % et 17 %).

Nous pouvons aussi voir dans ces comportements un double indice, soit à la fois d'une certaine mouvance et non complète fixité de la pratique professionnelle des enseignants, qui doit engendrer sans cesse diverses pédagogies à l'intérieur de la pédagogie elle-même, mais aussi une certaine inadéquation de cette pratique présentement sur plusieurs plans: efficacité des méthodes, dispositions ou habiletés des étudiants, adéquation aux proches lendemains, « escalade » réelle de la matière, etc. Les crises naissent souvent de l'accumulation d'un grand nombre de carences. Celles qui pointent ici émergent aussi à d'autres endroits dans les entrevues.

Vient aussi la réflexion suivante, à savoir qu'à l'intérieur de la grande anticipation et adéquation (socio-scolaires) que s'est voulu le cégep, ce sont les survivances qui semblent les plus nombreuses, les nouvelles formes se trouvant peu hardies et un peu clairsemées[1]. Les premières seraient-elles largement caduques eu égard à l'effectif concerné; les secondes, quoique nécessaires, plus aléatoires que fondées? Ou bien simplement, ou en plus, la pratique professionnelle au cégep et ce dernier lui-même ne se ressentent-ils que de l'essentielle fébrilité de la période « critique » que nous vivons? La secousse est peut-être plus forte encore pour une jeune institution. Mais pour les collectivités comme pour les individus existe la possibilité d'un processus (piagétien) de transformation majorante. L'histoire en fournit plusieurs exemples. Aussi ne paraît-il pas vain d'appeler de ses efforts et de ses voeux une nouvelle période, celle-là de stabilité et de fécondité.

B) DES RENCONTRES AVEC LES ÉTUDIANTS

Nous nous tournons à présent vers un autre « lieu » de la pédagogie scolaire, et collégiale particulièrement, le domaine des rencontres et des échanges

(1) Le Conseil supérieur de l'éducation conclut dans le même sens dans son rapport *Le collège* (1975b): « Donc, le type de pédagogie employée au CÉGEP est traditionnel » (p. 61).

personnels entre l'enseignant et ses étudiants. De fait la relation pédagogique se révèle ici dans quelques aspects de ses modalités, de son rythme, de son objet, et même de son atmosphère, avec en plus un coup d'oeil évaluatif.

a) Déroulement des rencontres

Un premier point est celui de la disponibilité des enseignants pour les rencontres avec les étudiants. Cette disponibilité s'avère grande, puisque 89 % des enseignants ont prévu à leur horaire et annoncé des périodes précises au cours desquelles ils se mettent à la disposition des étudiants. Cela soit sans rendez-vous (79 %) mais surtout à certains moments prévus (57 %), soit sur rendez-vous (18 %) et, dans ce cas, principalement en tout temps entre les heures de cours (11 %).

Ces périodes ne varient, d'une semaine à l'autre, ou suivant les différentes étapes de la session, que dans 7 % des cas. Plus encore, au-delà du quart des enseignants (28 %) ont même planifié au moins une rencontre obligatoire avec chaque étudiant, dans l'un ou l'autre des cours dont ils sont responsables. Il est vrai que cette disponibilité et cette planification peuvent en quelque sorte s'imposer compte tenu de certaines matières (par exemple les techniques infirmières) ou de certaines méthodes (comme les stages ou les projets de fin d'études).

Quoiqu'il en soit, pris en quelque sorte sur le vif au cours d'une semaine donnée, les répondants ont, pour la très grande majorité (93 %), eu des rencontres *individuelles* avec leurs étudiants, et dans les proportions suivantes (sur 201) :

- 1 à 3 rencontres : 34 17 %
- 4 à 14 rencontres : 70 35 %
- 10 rencontres et plus : 82 41 %

et bon nombre (24 %) se sont aussi entretenus avec des *groupes* :

- 1 à 3 rencontres : 25 12 %
- 4 à 10 rencontres : 14 7 %
- 10 rencontres et plus : 10 5 %

Dans la plupart des cas (54 %) ces entretiens ont duré entre dix et trente minutes ; et, chez 157 enseignants (78 %), le temps réellement consacré au dialogue pédagogique durant cette semaine est jugé suffisant. Néanmoins plusieurs d'entre eux déplorent que, malgré les facilités offertes et annoncées, les cégépiens soient loin, étant donné leurs besoins, de recourir suffisamment à cette aide que peuvent constituer pour eux ces entrevues personnelles. Une autre observation va dans le même sens que ces regrets, en ce qu'elle peut indiquer, dans les meilleurs cas, une utilisation peu planifiée, peu assumée, donc partielle de cette aide ; il s'agit du fait que seulement 20 % de ces rencontres effectives ont été l'objet de rendez-vous, la grande majorité, soit plus des deux tiers (67 %), relevant plus ou moins de l'aléatoire et ayant été faites plutôt à l'improviste.

Par ailleurs, fait très significatif en lui-même, l'éventail des principaux sujets abordés dans ces rencontres précises indique assez à la fois qu'il y a de nombreux besoins et que les entretiens personnels permettent au moins en partie d'y répondre.

TABLEAU 83

OBJET DES RENCONTRES AVEC LES ÉTUDIANTS
Sur 201 = 100 %

	N	%
Explications complémentaires	142	71
Questions sur travaux ou activités	148	74
Préparation d'examens	68	34
Révision de notes	21	10
Problèmes d'absence	58	29
Organisation du cours ou de projets	54	27
Orientation	43	21
Questions non scolaires	99	49
Autre	38	19

Ces entretiens prennent donc vraisemblablement l'allure d'enseignement supplémentaire ou de cours d'appoint, dans une recherche ou un effort de personnalisation de ceux-ci puisque cela s'est produit au moins dans 290 cas (142 + 148) cette semaine-là. Le support nécessité en vue d'examens a pour sa part été à l'origine de 68 rencontres ; la grande question de l'orientation — domaine dans lequel les besoins seraient particulièrement grands et les disponibilités insuffisantes — revient 43 fois ; et, ce qui n'est pas non plus sans importance — pensons seulement, par exemple, à l'alarmant problème des suicides auxquels quelques interviewés ont fait allusion —, les questions non scolaires, personnelles ou autres, ont fait l'objet d'échanges près de cent fois.

Il faut aussi remarquer que ces nombreuses rencontres, au moins par quelque côté un peu « formelles », se situent dans un ensemble plus large d'échanges et de dialogues occasionnels au fil du quotidien scolaire. En fait, au cours de la semaine en cause, plus de la moitié des enseignants (54 %) ont eu d'autres tels contacts informels avec des étudiants. Dans la majorité des cas, ces échanges étaient fortuits (27 %), se situaient dans le cadre d'activités récréatives (10 %) ou scolaires (10 %), au cégep même (21 %), pendant les heures de cours (13 %), et concernaient surtout des étudiants actuels (10 %) — par rapport à ceux d'années précédentes (4 %) ou d'autres cours (5 %).

Pour ajouter à l'ensemble de ces données, on peut prendre en considération les facteurs « scolarité » des enseignants et langue d'enseignement.

Dans le premier cas, il apparaît alors :

- que ce sont les moins scolarisés (16 ou 17 ans) qui ont le plus prévu de rencontres obligatoires avec les

étudiants, soit 25 ou 36 % sur 70 répondants; alors que la proportion est de 29, ou 23 %, sur 125 répondants chez les 18 à 20 ans de scolarité;

- que la même situation s'observe en ce qui a trait aux rencontres à la suite d'un rendez-vous pris par l'enseignant. Les proportions sont alors, chez les 16-17 ans, de 81 % (50 sur 62 répondants), et, chez les 18-20 ans, de 69 % (83 sur 120);
- qu'il en est aussi de même lorsqu'il s'agit de ce sur quoi ont porté les récentes rencontres avec les étudiants. Elles se sont orientées vers des « questions personnelles » pour 61 % des 16-17 ans (38 sur 62), et pour 50 % des 18-20 ans (60 sur 121).

Dans le deuxième cas, quelques particularités méritent d'être relevées entre francophones et anglophones:

- tous les anglophones (100 %) ont prévu un « temps de disponibilité pour des rencontres précises », comparativement à 86 % chez les francophones;
- pour ce qui est des rencontres obligatoires planifiées avec chaque étudiant, les comportements se révèlent assez semblables: 29 % chez les francophones, 24 % chez les anglophones;
- en milieu francophone, on semble davantage mettre l'accent sur les rencontres *de groupes*: 29 % contre 6 % en milieu anglophone. Quant aux rencontres *individuelles*, les pourcentages généraux sont de 91 % chez les francophones, et de 100 % chez les anglophones, et ils se répartissent ainsi:

		NOMBRE DE RENCONTRES					
		1 à 3	4 à 6	7 à 15	20 et +	0	Total
Francophones	%	20	23	36	12	9	100
Anglophones	%	5	32	35	27	0	100

- en ce qui concerne l'origine des rencontres, on voit qu'elle est sensiblement la même dans les deux groupes. Ainsi, par exemple, il s'agit de rendez-vous d'étudiants dans 21 % des cas chez les francophones et dans 24 % chez les anglophones; et de rendez-vous d'enseignants à 72 % dans le premier groupe et à 70 % dans le second (respectivement sur 151 francophones et 37 anglophones);
- les objets de ces rencontres sont également similaires dans l'un et l'autre milieu, mais l'accent mis sur certains varie quelque peu; ainsi en est-il pour:

	Francophones %	Anglophones %
• les problèmes d'absence	37	8
• l'organisation du cours ou de projets	28	32
• les questions personnelles	55	43

- enfin, les enseignants des deux groupes se disent également satisfaits (à 83 %) du temps consacré à ces rencontres durant la dernière semaine; mais, toutefois, chez les francophones, 59 % ont eu d'autres contacts (complémentaires ou supplémentaires) avec les étudiants, comparativement à 32 % chez leurs confrères anglophones.

b) But et valeur de ces rencontres

À un plan plus général, au-delà du contexte et du déroulement particulier de telles ou telles rencontres, il y a deux aspects majeurs à considérer ici, celui des *objectifs* pourvuivis dans ce type spécial de démarche pédagogique, et celui de *l'importance* que ces rencontres revêtent.

Aussi, presque toutes les personnes interviewées (98 %) ont-elles tenu à s'exprimer au sujet de ces objectifs qu'elles se fixent dans leurs différentes communications personnelles avec les étudiants. De loin, ce qui est le plus visé est une réponse à certains besoins de l'étudiant. Ces besoins, il faut le souligner, sont principalement d'ordre académique, soit dans 89 % des cas, et, pour un bon tiers (36 %) tout de même, d'ordre personnel (voir tableau 84).

TABLEAU 84

OBJECTIFS QUE LES ENSEIGNANTS POURSUIVENT DANS LEURS RENCONTRES AVEC DES ÉTUDIANTS

Sur 201 = 100 %

	N	%
D'ordre académique (178:89 %)		
Contenu d'un cours	99	49
Travaux	50	25
Reprise ou passation d'examens	4	2
Gestion (abandon, absences etc.)	2	1
D'ordre personnel (73:36 %)		
Orientation dans les études	7	3
Motivation à l'étude	12	6
Encouragement, confiance en soi	26	13
Cheminement général	19	9

Déjà, que ces rencontres portent dans leur grande majorité sur des questions scolaires peut surprendre ou non. En effet rien de plus normal peut-être que ces sujets entre professeur et élève, mais il faut bien au moins faire l'hypothèse, à laquelle ouvrent les commentaires de quelques interviewés, que l'extension de l'entrevue à des questions personnelles demeure de fait doublement freinée: volontairement par l'enseignant et en raison d'un certain contexte général de non communication du côté de l'étudiant.

Cela dit, il reste qu'en réalité ces divers thèmes se rattachent, bon gré mal gré, à toutes les composantes de la séquence collégiale plus ou moins mouvementée, plus ou moins dramatique même, de chaque étudiant. De là le caractère très sérieux, et même inquiétant pour plusieurs, de cet encadrement personnel des étudiants; encadrement au plan officiel largement d'appoint mais qui, dans les faits, peut souvent s'avérer fondamental en raison des zones personnelles et problématiques qu'il atteint, c'est-à-dire celles

où se dessinent les virages, où se jouent les destins. Cela ressort sensiblement du discours des enseignants à ce propos; s'y expriment aussi bien la volonté arrêtée des uns de ne s'en tenir qu'aux sujets strictement scolaires (et encore très précis) que l'ouverture presque téméraire des autres à toutes les préoccupations des jeunes, tout comme d'ailleurs le traumatisme ou le désarroi de certains face à des appels impératifs, à leurs propres lacunes, à leur impossibilité pratique de se défiler, etc. C'est que l'on se trouve visiblement ici à un point charnière de la pratique professionnelle des enseignants, à un point en même temps de possible jointure et de possible rupture (suivant la décision de chacun) entre un certain professionnalisme strict ou simple dispensation d'enseignement et un « engagement » d'« éducateur » au sens où il s'est longtemps vécu au sein d'institutions ancêtres du cégep. Les deux sons de cloche extrêmes ont été entendus au cours de cette recherche: « Cela dépasse mon rôle »... « Il faut les rejoindre sur tous les plans ». Ailleurs s'est exprimé le débat de tous ceux et celles qui cherchent quotidiennement un compromis entre ces deux positions, un compromis entre le fonctionnaire et l'enseignant, entre le scolaire et l'humain, car c'est dans cette zone mitoyenne que tous les enseignants rencontrés s'avouent — c'est-à-dire se trouvent, se laissent ou se veulent — entraînés. C'est là, aujourd'hui encore et malgré tout, l'un des « lieux » de l'enseignant, un peu comme la culture est « le lieu de l'homme » (Dumont, 1968), i.e. un point spécifique de praxis, de rencontre des autres, d'humanisation du monde.

Quand on en vient ensuite à *l'importance* accordée à ce type personnel de communications, on voit qu'elle est double, aux yeux mêmes de l'enseignant, et aussi qu'elle comporte des degrés.

Relativement à cette dernière caractéristique, ces échanges sont jugés « importants » par 23 % des enseignants, et « très importants » par 70 %; quelques-uns (2 %) leur attribuent peu de valeur.

Mais quel qu'en soit le degré, cette importance est perçue comme telle, surtout par rapport à l'enseignant dans 29 % des cas; surtout par rapport à l'étudiant dans 34 %; et en considération de l'un et de l'autre dans 26 % des cas. Que ces échanges les affectent ensemble ou séparément, ce sont les raisons suivantes qui sont évoquées respectivement. Dans le cas de *l'enseignant*, parce qu'ils:

	(Sur 201 = 100 %) N	%
• constituent un apprentissage	8	4
• lui fournissent une rétroaction	23	11
• facilitent sa connaissance des étudiants	69	34
• lui permettent de mieux les suivre	11	5
• améliorent les comportements scolaires des étudiants	23	11
• permettent de prévoir les difficultés	9	4

Dans le cas de *l'étudiant*, parce qu'ils:

• répondent à son besoin de communication	43	21
• le stimulent	18	9
• créent un climat favorable aux questions	21	10
• l'aident à comprendre la matière	26	13
• lui procurent un encadrement nécessaire	36	18

Ainsi se trouvent explicités les divers *besoins* d'ordre académique ou personnel présentés plus tôt. En même temps, c'est un beau tableau des principales *conditions* nécessaires, de part et d'autre, à une fructueuse relation pédagogique. Se trouve aussi indiqué qu'en pratique une sorte de désir ou d'instinct de survie ou de meilleure vie possible fait rechercher la réalisation de ces conditions par différents moyens et à divers endroits, notamment dans ce supplément et cette adéquation de scolarisation ou de formation que constituent précisément ces échanges personnels. Pour ce qui est de ces conditions, on le voit ici, assidûment recherchées — car, quoi que puisse en penser un regard superficiel, elles font partie intégrale de la pratique enseignante —, elles tiennent principalement à une nécessaire « rencontre » humaine entre enseignant et enseigné, à la prise en compte permanente de l'amont et de l'aval de celui-ci, à une démarche de formation et de maturation graduée, à un climat à *tous points de vue* favorable à cette maturation, à des rechaussements occasionnels, etc. En somme il s'agit d'impératifs éducatifs ou même scolaires de toujours mais qu'une certaine avidité — par ailleurs fondée — de mise à jour de l'école, de correction de la trajectoire historique, et de croissance accélérée, a pu plus ou moins sensiblement amener à négliger, avec de plus ou moins grandes conséquences, comme cela ressort à plusieurs endroits des dires mêmes des enseignants dans le présent rapport. Ce que les interviewés indiquent ici, c'est que la recherche et la réalisation de ces conditions font partie de leur double vécu professionnel quotidien: de leur pensée et de leur action.

Mais deux faits plus globaux ressortent aussi de ces différentes données. Deux faits qui se présentent, chez les enseignants rencontrés, comme deux « sine qua non » à la construction desquels ils disent travailler sans cesse. Le premier est bien exprimé par Hamon et Rotman (1984, p. 104) lorsqu'ils soulignent que la conduite à terme du contrat scolaire nécessite à la fois une conjonction humaine entre les intéressés immédiats et une promesse d'efficacité de part et d'autre. Le deuxième fait peut s'établir par comparaison entre la vie en général et la vie scolaire ou collégiale (au sens entre autres de naissance et de développement). Dans l'une ou l'autre « vies », comme par exemple le pose clairement Focillon (1981, p. 3), « les rapports qui unissent les formes — productives, produites, ou subséquentes — ne peuvent être pure contingence ». Dans ces deux cas aussi,

l'activité croissante ou la vie désirée tient à « un rapport nécessaire entre ces formes »; autrement... elle n'existe tout simplement pas

Nous venons de nous arrêter au comportement pédagogique des enseignants, et cela est normal dans une étude qui leur est consacrée. Cependant, il y a un autre « comportement pédagogique », qui affecte passablement le premier; c'est, pour ainsi dire, celui des étudiants. Nous voulons renvoyer par là à l'impact que la réalité étudiante elle-même, multiforme il va sans dire, ne manque pas d'exercer sur la pratique professionnelle des enseignants. Aussi en venons-nous immédiatement à ce sujet.

4. L'ÉTUDIANT EN CAUSE

L'action pédagogique vise à former ou à informer l'étudiant. Mais si l'étudiant représente, en somme, la « matière première » sur laquelle s'exerce la fonction enseignante, tous les enseignants que nous avons rencontrés n'abordent pas cette « matière » de la même façon.

Deux types de comportement pédagogique ressortent nettement des témoignages recueillis: une partie des enseignants paraît faire découler son approche pédagogique de la « nature » des étudiants, de leur rythme d'apprentissage, de leurs capacités, de leurs carences, de leurs motivations, faisant même passer le contenu en second; une autre partie des répondants se centre résolument sur le contenu, forçant l'étudiant à assumer la plus grande part de l'adaptation. Ces attitudes plutôt divergentes situent la pédagogie dans un contexte tantôt très démocratique, tantôt plus autocratique. Elles témoignent aussi d'un certain clivage entre les enseignants interviewés. Clivage qui, s'il faut en croire au moins 18 enseignants, représenterait une cause importante de dissension au sein des départements.

Certaines de ces attitudes prennent tout leur sens si on se rapporte aux caractéristiques des étudiants telles que formulées par les enseignants qui ont senti la nécessité de caractériser leurs étudiants au fil de l'entrevue, bien que ces derniers n'en aient pas constitué un thème spécifique.

A) DE CERTAINES CARACTÉRISTIQUES DES CÉGÉPIENS

a) Ponctualité et absentéisme

Un peu plus de 54 % des enseignants interviewés signalent des retards d'étudiants à leur dernier cours. On semble vivre davantage cette situation dans les disciplines (69 %) que dans les spécialisations (46 %).

Et, dans les disciplines, c'est à l'intérieur des cours communs que la ponctuatité des étudiants laisserait le plus à désirer. Ainsi, 80 % des enseignants de français, 77 % d'éducation physique et 67 % de philosophie signaleront des retards d'étudiants à leur dernier cours. Le record revient cependant aux mathématiques, dont les cours sont obligatoires pour un très grand nombre d'étudiants: 91 % des enseignants de cette discipline signaleront des retards d'étudiants.

Nous avons demandé aux enseignants combien d'étudiants étaient absents à leur dernier cours: 18 % ont répondu « quatre étudiants ou plus ». Encore une fois, c'est du côté des disciplines que le taux d'absentéisme paraît le plus élevé: 41 % des enseignants dans une discipline rapportent l'absence de quatre étudiants ou plus, contre 32 % dans une spécialisation. Doit-on considérer ces faits comme des indices d'une plus grande rigueur dans un secteur d'enseignement que dans un autre? Ou seraient-ils révélateurs d'une fluctuation de la motivation des étudiants suivant la « matière » enseignée? Quoi qu'il en soit, c'est en philosophie que s'observe le taux le plus élevé des répondants signalant quatre absents ou plus au dernier cours (40 %). Viennent ensuite les enseignants de mathématiques (27 %) et de français (27 %). Jamais plus de 20 % des répondants enseignant dans une spécialisation ne signalent autant d'absences.

Des répondants avoueront éprouver beaucoup de difficultés à occuper la totalité de leurs heures en classe à cause, justement, du trop grand nombre d'étudiants absents. Ou encore parce que, lors d'un bloc de trois heures consécutives, trop d'étudiants quitteront avant la fin.

Nul doute qu'il serait intéressant de poursuivre l'analyse sur cette toile de fond. Encore plus si l'on songe à cet autre fait mis en lumière par des répondants, à savoir que leurs étudiants étireraient plus que de raison les pauses entre deux parties de cours...

b) Le « niveau » des étudiants

L'étudiant de cégep ne serait pas une « matière » toujours facile à « travailler ». Ainsi, par exemple, avant l'absentéisme, la raison la plus souvent invoquée par les enseignants qui connaissent des difficultés à occuper les heures de cours prévues à leur horaire est le relâchement de l'attention des étudiants. Ce relâchement et le grand nombre d'étudiants par groupe expliqueraient qu'au moins 17 répondants subdivisent leurs groupes en sous-groupes, quitte à changer de la sorte la pondération de leur cours. « Impossible d'arriver à quoi que ce soit avec un si grand nombre d'étudiants », nous dira-t-on. D'autant plus qu'ils paraissent avoir quelque peu changé, ces étudiants, avec les années.

Pour plus d'un, les « nouveaux étudiants » soulèvent de nouveaux problèmes et rendent inévitable le remodelage fréquent de la forme et du fond d'un cours. Tantôt ce sera afin de suppléer au non-acquis; tantôt

pour réduire la place du théorique, toujours trop grande. Pour pallier le relâchement de l'attention, on accentuera la participation et on diversifiera les activités; aussi, on segmentera davantage les contenus pour les rendre plus « digestes », tout en tentant de s'accommoder des différences individuelles, facteurs de grande hétérogénéité à l'intérieur d'un même groupe ou de l'un à l'autre.

Une fois le semestre enclenché, 72 % des enseignants interviewés auront modifié leur enseignement par rapport au semestre antérieur où ils ont donné le même cours. Parmi les raisons invoquées, 41 % découlent de considérations relatives aux étudiants; l'adaptation du cours à leurs besoins et aux différences individuelles, les disparités entre les groupes, la prise en compte de l'affaiblissement, d'une manière générale, de leur préparation intellectuelle en constituent les principales. La dernière de ces considérations mérite qu'on s'y arrête, en citant d'abord les commentaires les plus représentatifs de ce point de vue, émis par les répondants:

- **Les étudiants manquent de notions fondamentales et de capacités d'analyse...**
- **Ils ne sont pas responsables: ils se présentent quelques jours plus tard à un examen et sont tout surpris que ça ne marche pas...** (ce répondant nous fera part des difficultés qu'il a vécues à la suite des représentations auprès des autorités du cégep d'un étudiant à qui il n'a pas cédé sur ce point).
- **Ils insistent pour avoir des « vrai » ou « faux »...**
- **Il faudrait une année préparatoire au cégep...**
- **Ils passent trop facilement au cégep à cause de la normalisation des notes au secondaire...**
- **Ils demandent un « show » de la part de l'enseignant...**
- **Ils ne peuvent tolérer longtemps la théorie: ils ont besoin de l'appliquer au plus vite...**
- **Les cours ont beaucoup baissé de niveau...**
- **Le niveau décline d'année en année...**
- **Ils ont l'abandon facile...**
- **Ils ne connaissent pas leur langue maternelle...**
- **Ils sont plus jeunes: ils acceptent mal les critiques. Il faut se réajuster...**
- **On doit abolir les magistraux: ils sont incapables d'attention soutenue...**
- **C'est difficile de les atteindre...**
- **Il faut répéter, répéter, répéter...**
- **En collège I, il faut être rigoureux; en collège II, on relaxe...**
- **Il faut écrire des manuels plus simples...**
- **C'est urgent de se pencher sur les nouveaux étudiants: bientôt on ne pourra plus rien leur enseigner...**

Ces commentaires font écho, en quelque sorte, aux conclusions de certaines recherches auxquelles nous nous sommes référés dans notre revue des études[1] et qui tentaient de caractériser le fonctionnement intellectuel des cégépiens.

Près de 20 % des enseignants affirment que le plan-cadre de leurs cours tel que décrit dans les Cahiers de la direction générale de l'Enseignement collégial ne correspond pas à la capacité de leurs étudiants. Il faut donc alléger les contenus, rendre la matière plus « visuelle », plus « pratique ». Un répondant confessera que cela lui déplaît souverainement. Trois autres auront pris la décision de renoncer à leurs notes de cours pour utiliser désormais un manuel: « J'ai démissionné par rapport aux années passées, conclura l'un d'eux, ils ont maintenant un manuel, des exercices, des corrigés ». En philosophie, des enseignants se donneront comme objectif unique de faire accéder l'étudiant au stade de la pensée formelle (selon Piaget).

Le tiers des enseignants modifient leur enseignement selon les groupes à qui ils s'adressent. Un peu plus dans les disciplines que dans les spécialisations, semble-t-il (37 % contre 28 %). Ce qui ne va pas, bien entendu, sans se répercuter sur le poids de la tâche et la motivation au travail. Parmi les raisons qui incitent à quitter l'enseignement collégial, huit répondants citeront le « faible niveau » des étudiants.

c) La motivation

Les enseignants interviewés accordent en général une très grande importance à la motivation de leurs étudiants vis-à-vis de leur cours. Les uns se diront frustrés, au sortir de la classe, et auront l'impression d'avoir « rempli des heures obligatoires » pour les étudiants. Une des grandes angoisses des enseignants, avant le début d'un cours, se résume à cette question: « Aurai-je l'intérêt des étudiants? » Question encore plus brûlante, sans doute, pour ce répondant dont le groupe se compose en majeure partie d'étudiants ayant déjà échoué le cours dans le passé.

À la fin d'un cours, les enseignants déçus le seront soit à cause du faible taux de participation des étudiants, soit de leur passivité généralisée, soit de leur mauvais rendement, soit de leur faible intérêt, soit parce qu'ils se seront permis une pause trop longue entre deux parties du cours. Notons toutefois que les situations contraires à celles-ci produisent chez les répondants l'effet opposé.

L'intérêt des étudiants pour les cours est donc une source importante de soutien et d'encouragement pour l'enseignant. Pas pour 27 % de nos répondants, cependant, qui semblent moins compter sur cet intérêt. En particulier en français, en chimie et en philosophie.

---

(1) Cf. chapitre III.

d) Les abandons

« Ils ont l'abandon facile », citions-nous plus haut. Ce commentaire semble référer à une certaine réalité, si l'on considère le nombre d'étudiants que disent avoir les répondants en début de semestre par rapport à celui qui est le leur au moment des entrevues. Ceci est d'autant plus évident si l'on tient compte uniquement des répondants qui avaient plus de 128 étudiants au début du semestre d'hiver 1985 (voir le tableau 85). C'était le cas de 67 % des répondants en philosophie, 31 % en éducation physique, 22 % en français et 10 % en techniques administratives. Au moment des entrevues, 39 % des enseignants de philosopohie auront encore 128 étudiants et plus, par rapport à 15 % des enseignants d'éducation physique, 11 % de français et 10 % de techniques administratives. Seuls, donc, les enseignants des techniques administratives auront conservé une même proportion d'étudiants pendant le laps de temps considéré ; dans les autres cas, le pourcentage aura considérablement baissé.

TABLEAU 85

POURCENTAGE DES RÉPONDANTS AYANT 128 ÉTUDIANTS ET PLUS AU DÉBUT DU SEMESTRE ET AU MOMENT DES ENTREVUES

DISCIPLINE OU SPÉCIALISATION	128 ÉTUDIANTS ET PLUS	
	DÉBUT DU SEMESTRE	MOMENT DES ENTREVUES
	%	%
Philosophie	67	39
Éducation physique	31	15
Français	22	11
Techniques administratives	10	10

B) L'ÉTUDIANT : UN DÉTERMINANT DE L'ACTE PÉDAGOGIQUE

À en juger d'après les entrevues, certains traits des étudiants exposés en A imposent à l'acte pédagogique des paramètres plus ou moins définis. Pour une catégorie d'enseignants, tout au moins, l'étudiant se révèle un déterminant de l'acte pédagogique, qu'il conditionne à divers degrés. Cela ressort nettement à cinq moments particuliers de l'exercice professionnel de l'enseignant :

a) au moment du choix de la formule pédagogique : respectivement 59 % et 55 % des répondants décident d'une formule pédagogique en fonction essentiellement du contenu et des objectifs de leurs cours ; alors que pour 20 % ce sont d'abord les caractéristiques des étudiants qui conditionnent un tel choix ;

b) au moment de la planification d'un cours : 40 % des répondants laissent se prononcer les étudiants sur les modes ou les critères d'évaluation et 35 % leur permettent de participer à l'organisation de diverses activités ;

c) au moment de la prestation d'un cours : 41 % des raisons à la source d'une modification quelconque de l'activité éducative découlent de considérations relatives à l'étudiant ;

d) au moment d'une expérimentation ou d'une innovation pédagogique : ce que veulent d'abord les innovateurs, c'est trouver des méthodes d'enseignement plus efficaces (23 %) ; mais ils le font en deuxième lieu (11 %) — certains, même, uniquement — avec le désir de rencontrer les goûts et les intérêts des étudiants ;

e) au moment de l'évaluation des apprentissages : 34 % des répondants hésitent à inscrire un échec, 54 % réajustent les notes, 55 % s'ingénient à ne pas faire échouer ;

D'autre part, pour stimuler l'étudiant, que ce soit dans le cadre de la discipline ou de la spécialisation enseignée ou indépendamment, les enseignants insisteront beaucoup sur les contacts hors classe. Nous avons vu en effet que la grande majorité des enseignants interviewés (70 %) jugent très importants, sinon importants (23 %) les échanges qu'ils ont avec leurs étudiants. Le témoignage d'un répondant dépeint une attitude caractéristique des enseignants qui nous ont dit accorder beaucoup d'importance aux rencontres avec les étudiants :

> *Ces rencontres ont un effet stimulant pour l'étudiant : il se voit autrement qu'un numéro matricule. Les étudiants sont touchés quand le professeur arrive à apprendre leur nom. Ils sont très solitaires, ils ont besoin de parler, ils souffrent du caractère impersonnel de l'enseignement. L'école, c'est autre chose qu'une machine à saucisses, qui rend un produit homogénéisé. Dans les faits, le collège est une grosse machine. C'est l'industrie, la cafétéria du savoir. On aurait de meilleurs résultats si on pouvait les rencontrer plus souvent, et si on avait des groupes plus petits.*

Est-ce pour cela que 29 % des enseignants rencontrés consentiraient à plus d'heures d'enseignement pour voir diminuer sensiblement leur nombre d'étudiants ?

Les enseignants les plus enthousiastes sur la question des échanges avec les étudiants considèrent ces échanges non seulement comme une nécessité mais comme l'essence même de leur fonction. Ils insistent sur l'aspect humain de ces rencontres, trouvant qu'entretenir des relations plus personnelles avec leurs étudiants démythifie le statut de l'enseignant et réduit le « fossé des générations ». À cet effet, un répondant regrette que les étudiants hantent moins longtemps les murs du cégep qu'ils n'ont habité ceux de la polyvalente : « On les perd de vue trop vite ». « Les échanges, je cours après », s'exclamera l'un. « Je joue un peu le rôle de mère » affirmera un autre, ou encore : « Ce bureau en a entendu de toutes les sortes... » Quelques-uns des enseignants interviewés se montreront consternés par les problèmes de suici-

de d'étudiants à leur cégep et l'un ou l'autre avouera se sentir démuni lorsque des étudiants lui confient leurs difficultés personnelles. Pour ces enseignants, les échanges hors classe avec l'étudiant apparaissent comme la partie la plus vivifiante de leur travail.

Les rencontres individuelles entre enseignants et étudiants semblent partie intégrante de la pédagogie employée à l'intérieur de certaines disciplines ou spécialisations. Ainsi, 28 % des répondants obligent leurs étudiants à les rencontrer en dehors des périodes d'enseignement. Même que 21 % des enseignants interviewés ne donnaient pas de cours en classe le jour de l'entrevue mais recevaient les étudiants au besoin. Cette dernière pratique, toutefois, paraît davantage répandue dans les spécialisations, où elle est le fait de 31 % des répondants, contre 13 % dans les disciplines. Dans certaines spécialisations, on déplorera même être bousculé par les visites impromptues des étudiants au bureau, qui rendent difficile l'exécution des autres composantes de la tâche. Ce, alors que d'autres répondants jugeront, pour leur part, être plus ou moins désertés par leurs étudiants sitôt leur cours terminé: « Nous sommes là, mais les étudiants ne profitent pas de notre présence... »

Des enseignants, par contre, chercheront à réduire les rencontres en dehors de la classe, soit parce qu'ils les trouvent trop « onéreuses » sur le plan humain ou psychologique, soit parce qu'ils manquent de temps. Un répondant nous dira ne plus croire aux résultats des échanges personnels. Un autre admettra s'y intéresser moins depuis qu'il a des enfants. D'autres se diront en total désaccord avec l'attitude paternaliste de certains de leurs collègues avec leurs étudiants et leur reprocheront de trop accentuer le caractère affectif de leurs relations avec eux: « J'évite d'être personnel avec les étudiants; il faut garder une distance ». Non pas qu'ils jugent inutiles les rencontres au bureau; mais parce que, selon eux, l'objet de celles-ci doit graviter essentiellement autour de « l'académique ». Voilà donc deux attitudes pédagogiques distinctes des enseignants: dans leurs rapports avec les étudiants, les uns accentuent le côté affectif, les autres, le pôle cognitif.

Quoi qu'il en soit, qu'ils viennent ou non, peu ou souvent, au bureau de l'enseignant,il ressort des entrevues que le degré d'attachement des enseignants à leurs étudiants est des plus forts et qu'il contribue pour l'essentiel à donner un sens à la profession, en plus de l'intérêt qu'on peut éprouver pour la discipline ou la spécialisation enseignée. Les enseignants plutôt heureux dans leur travail attribuent en grande partie leur satisfaction à la conscience qu'ils ont de leur apport aux étudiants, à la reconnaissance de ces derniers et à la richesse de leur contact avec les jeunes. Tandis que la « pauvreté » intellectuelle des étudiants actuels et leur manque de motivation seront pour beaucoup responsables du « malaise » des enseignants interviewés.

5. LE PERFECTIONNEMENT

La question du perfectionnement, nous le soulignions dans la revue des études, au chapitre III, est généralement reconnue comme cruciale au collégial. Elle est d'ailleurs citée à cet endroit comme une source importante, sinon majeure, d'insatisfaction chez les enseignants.

Afin de voir ce qui en est vraiment à ce sujet, nous avons abordé la situation du perfectionnement sous deux angles avec les enseignants interviewés: en nous référant d'abord à la pratique réelle de ceux qui se sont dits activement engagés dans un processus de perfectionnement au moment de l'entrevue et en sollicitant ensuite les opinions de tous les enseignants sur ce thème. Dans un premier temps, c'est donc la réalité elle-même du perfectionnement que nous exposons, à la lumière du dynamisme manifesté par les répondants (en A). En second lieu, afin d'éclairer avec le plus de justesse possible la problématique du perfectionnement dans les cégeps, nous présentons les principales considérations élaborées par les enseignants lors de l'entrevue relativement à leur perfectionnement et abstraction faite de leur engagement en ce sens (en B).

A) LA RÉALITÉ

a) Qui est engagé dans une activité de perfectionnement?

Durant les trois dernières années, 54 % des enseignants interviewés (soit 108 sur 201) ont suivi une activité de perfectionnement reconnue. Au cours de la session où se sont déroulées les entrevues, 51 % suivaient ou avaient suivi une telle activité, à laquelle ils auront consacré moins de cinq jours.

Une moitié, donc, des enseignants composant l'échantillon étaient actifs sur le plan du perfectionnement tel qu'envisagé ici, au moment de l'entrevue. Ce résultat n'est pas sans rappeler celui de l'étude *Ressources et pratiques pédagogiques* (Comité pluridisciplinaire..., 1980) qui révélait que 50 % des enseignants interrogés, en 1978, étaient alors engagés dans une activité de perfectionnement.

Le tableau 86 montre quelles catégories de répondants semblent le plus engagés sur le plan du perfectionnement.

Par rapport au perfectionnement, les enseignants des spécialisations paraissent plus actifs que leurs collègues des disciplines: 59 % des premiers suivent une activité de perfectionnement au moment de l'entrevue, contre 44 % des deuxièmes. Le besoin de se perfectionner serait-il plus grand dans les spécialisations? Chose certaine, comme nous le verrons plus loin, il est plus ou moins grand suivant diverses catégories d'enseignants.

TABLEAU 86

RÉPONDANTS ENGAGÉS DANS UNE ACTIVITÉ DE PERFECTIONNEMENT, SUIVANT LE SECTEUR, LE SEXE, L'EXPÉRIENCE, LA SCOLARITÉ ET LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT

	RÉPONDANTS	N	%
Secteur			
Disciplines	115	51	44
Spécialisations	86	51	59
Sexe			
Masculin	135	69	51
Féminin	66	33	50
Expérience			
12 ans ou moins	104	59	57
13 ans ou plus	97	43	44
Scolarité			
16-17 ans	70	42	60
18-20 ans	125	56	45
Langue d'enseignement			
Français	164	91	55
Anglais	37	11	30

Si l'on considère l'engagement dans une activité de perfectionnement selon l'expérience réelle acquise dans l'enseignement, on constate qu'il est davantage le fait des enseignants moins expérimentés : 57 % des enseignants possédant 12 ans ou moins d'expérience suivent une activité de perfectionnement, par rapport à 44 % des enseignants plus expérimentés. Faut-il conclure que l'expérience acquise au fil des ans rend moins impérieuse la nécessité du perfectionnement ? Ou que la motivation pour s'engager dans un tel processus se fait moins forte chez les enseignants moins jeunes ?

Les enseignants possédant 16 ou 17 années de scolarité semblent davantage s'engager dans des activités de perfectionnement que leurs collègues dont la scolarité atteint ou dépasse 18 ans : 45 % de ces derniers s'adonnent à une activité de perfectionnement, contre 60 % des enseignants moins scolarisés.

Par rapport à la langue d'enseignement, on note que seulement 30 % des enseignants des cégeps anglophones que nous avons interviewés suivaient une activité de perfectionnement au moment de l'entrevue, comparativement à 55 % des francophones.

b) Les types

Au collégial, les principales activités de perfectionnement qui s'offrent aux enseignants peuvent être regroupées en cinq catégories. Certaines, spécifiques au collégial, se déroulent dans le cadre de Performa et conduisent au Certificat de perfectionnement en enseignement collégial (C.P.E.C.). Outre Performa, les enseignants peuvent choisir de se perfectionner par la voie traditionnelle des cours donnés par un établissement d'enseignement (à l'intérieur, par exemple, d'un programme conduisant à la maîtrise ou au doctorat) ; en effectuant un stage en milieu de travail ; en participant à une session de formation intensive ou en assistant à des congrès.

Le tableau 87 montre la répartition des répondants suivant le type d'activité de perfectionnement dans lequel ils étaient engagés à l'hiver 1985. La formule du cours régulier dans un établissement d'enseignement est celle à laquelle les répondants qui se perfectionnent recourent le plus volontiers (38 %). L'assistance à des congrès, à des colloques ou à des conférences vient tout de suite après (34 %). Performa attire 27 % des enseignants. Loin dans les rangs, le stage ressort comme l'avenue la moins fréquentée du perfectionnement : quatre répondants seulement font mention de leur engagement dans ce type d'activité. Les données du service des stages de la direction de l'Enseignement collégial renforcent cette impression : à peine 88 enseignants du collégial auraient participé à des stages de janvier à décembre 1984. De l'avis des enseignants interviewés, l'activité « stage » présenterait des difficultés particulières dans les cégeps : ils sont au moins neuf à déplorer qu'il n'y ait pas de stage possible pour eux, ou qu'à leur cégep on n'incite aucunement les enseignants à recourir à cette formule plus ou moins « reconnue » de perfectionnement. Quant aux activités que recouvre la catégorie « autre » du tableau 87, il s'agit, par exemple, de visites dans les entreprises ; ont été rangées également dans cette catégorie les réponses des enseignants qui se sont dits engagés dans plus d'une activité.

TABLEAU 87

RÉPARTITION DES ACTIVITÉS DE PERFECTIONNEMENT

Sur 102 = 100 %

	N	%
Performa	28	27
Cours régulier dans un établissement d'enseignement	39	38
Stage	4	4
Session de formation	19	19
Congrès, colloque ou conférence	35	34
Autre activité	16	16

c) Les domaines

En général, les enseignants se perfectionnent surtout dans la discipline ou la spécialisation. En effet, sur les 141 activités de perfectionnement suivies par les répondants au moment de l'entrevue, 45 % concernent la discipline ou la spécialisation, 10 % seulement la pédagogie et 6 % la didactique d'une discipline ou d'une spécialisation. Ce qui tendrait à confirmer la prédominance de la discipline ou de la spécialisation dans les préoccupations des enseignants de cégep. Chez les répondants, le perfectionnement pédagogique vient même après le perfectionnement en micro-

TABLEAU 88

RÉPARTITION DES ACTIVITÉS DE PERFECTIONNEMENT CHOISIES SELON LE TYPE D'ACTIVITÉS ET LE DOMAINE DE PERFECTIONNEMENT

TYPE D'ACTIVITÉ		DOMAINE DE PERFECTIONNEMENT						
		DISC. OU SPÉC.	MICRO-INF.	PÉDAGOGIE	DIDACTIQUE	PLUS D'UN	AUTRE	TOTAL
		N	N	N	N	N	N	N
Performa		3	7	9	4	2	3	28
Cours dans un établissement		16	7	2	3	4	7	39
Stage		4	0	0	0	0	0	4
Session de formation		7	8	1	1	0	2	19
Congrès, colloque ou conférence		27	6	0	1	0	1	35
Autre activité		7	5	2	0	0	2	16
TOTAL	N	64	33	14	9	6	15	141
	%	45	23	10	6	4	11	100

informatique, qui représente le domaine de perfectionnement le plus fréquenté après celui de la discipline ou de la spécialisation (23 %).

Le tableau 88 met en relief, pour chaque type de perfectionnement, les principaux domaines de perfectionnement choisis par les enseignants.

Seules les activités de Performa font une place prépondérante à la pédagogie, alors que la discipline ou la spécialisation occupe le centre de presque toutes les autres activités, constituant même l'unique domaine de perfectionnement concerné par les stages. Il est intéressant de constater la présence sensible de la micro-informatique dans la plupart des types de perfectionnement choisis par les répondants. D'autant plus que l'enquête du Comité pluridisciplinaire... (1980) soulignait le manque à peu près total d'intérêt de la grande majorité des enseignants de 1978 pour l'informatique[1]. Les choses auront bien changé, en peu de temps. Fait à noter: la micro-informatique paraît intéresser un peu plus les enseignants que les enseignantes (27 % contre 18 %) et davantage les enseignants des spécialisations que des disciplines (31 % contre 16 %). Selon un sondage effectué en 1981 [2], l'intérêt des enseignants de cégep pour la micro-informatique serait même supérieur à celui de leurs confrères du secondaire.

d) Les objectifs

L'objectif majeur visé par 56 % des répondants engagés dans une activité de perfectionnement est le maintien ou l'accroissement de la compétence dans la discipline ou la spécialisation. Ce qui les intéresse en deuxième lieu, c'est la connaissance de nouveaux instruments d'apprentissage (31 %). Ici encore, la discipline ou la spécialisation prend le pas sur la pédagogie. Le tableau 89 illustre dans quelle proportion les répondants ont privilégié les objectifs de perfectionnement soumis à leur attention.

TABLEAU 89

OBJECTIFS POURSUIVIS PAR LES RÉPONDANTS ENGAGÉS DANS UNE ACTIVITÉ DE PERFECTIONNEMENT

Sur 102 = 100 %

	N	%
La compétence dans une discipline ou une spécialisation	57	56
Une formation générale	29	28
Une formation pédagogique	30	29
Une meilleure classification	13	13
La connaissance d'instruments d'apprentissage	32	31
La connaissance de méthodes d'évaluation	2	2
Un recyclage (nouvelle profession)	8	8
Un autre objectif	20	20

Dans une proportion de 29 %, les répondants veulent s'assurer une meilleure formation pédagogique, de 28 % une meilleure formation générale, de 13 % une meilleure classification. Huit enseignants se recyclent en vue d'une nouvelle profession et deux seulement suivent une activité dans le but de connaître des méthodes d'évaluation. C'est une surprise, si l'on se réfère à l'étude du Comité pluridisciplinaire... (1980), selon laquelle l'objectif principal du perfectionnement des enseignants, à 54 %, était, en 1978, de « trouver ou construire des instruments d'évaluation des apprentissages ». Il se serait donc produit un change-

(1) Cf. Chapitre III, 1.

(2) Cf. Pierre Couture, *Résultats de l'enquête sur l'utilisation des micro-ordinateurs dans les cégeps et les commissions scolaires*, Ministère de l'Éducation, direction des Services informatiques aux réseaux, 1981, p. 8.

ment important, à ce point de vue aussi, dans les préoccupations enseignantes depuis 1978.

Il ne faudrait pas cependant limiter les objectifs des répondants qui s'adonnent à une activité de perfectionnement à ceux que présente le tableau 89. On se perfectionnera aussi pour le simple plaisir intellectuel; pour se familiariser avec de nouveaux contenus de cours ou pour se préparer à l'avènement de nouveaux programmes; pour connaître mieux les besoins de l'entreprise avec laquelle on tient à garder des contacts dynamiques; ou encore pour acquérir les connaissances psychologiques nécessaires en vue d'aider plus pertinemment les étudiants en difficulté.

Quoi qu'il en soit des mobiles poussant les enseignants à se perfectionner, la moitié de ceux qui le font semblent mus par une motivation « intrinsèque » assez forte, car 51 % des enseignants engagés dans une activité de perfectionnement suivent une activité non reconnue pour fins de classification, et la dite activité occasionne des frais personnels à 53 % d'entre eux.

B) LES CONSIDÉRATIONS

La majeure partie des données précédentes concernent exclusivement les enseignants effectivement engagés dans des activités de perfectionnement au moment des entrevues. Au moins 80 % des enseignants que nous avons rencontrés, toutefois, se sont exprimés sur la question du perfectionnement. C'est de cette expression dont nous rendons compte maintenant.

a) Les besoins

L'analyse des besoins exprimés par les répondants nous fait constater l'élasticité du concept de perfectionnement. Suivant les enseignants qui l'emploient et les besoins qu'ils expriment, le terme renvoie à au moins cinq réalités.

La première de ces réalités, si l'on se fie aux études sur le sujet, a constitué déjà le sens principal du perfectionnement au collégial: elle consiste pour les enseignants à s'engager dans un programme conduisant à un autre diplôme. Perfectionnement signifie ici diplômation ou scolarité supérieure. La fin convoitée est la satisfaction de soi ou l'accroissement de la rémunération.

La deuxième réalité est vécue surtout par les enseignants de spécialisations hautement touchées par l'évolution technologique. Les enseignants d'électronique, par exemple, ou ceux de secrétariat, ou de fabrication mécanique, ont à intégrer rapidement une transformation de leurs contenus marqués fortement par les développements accélérés de la technologie. Cette impérieuse intégration représente un défi quasi quotidien à leur compétence. Le maintien de cette compétence impose une mise à jour continuelle et répond à une urgence que toutes les disciplines ou les spécialisations ne ressentent pas avec la même acuité. Nous sommes ici en présence d'un type très particulier de perfectionnement, extrêmement dépendant d'une caractéristique déterminante de notre époque, à savoir son effervescence technologique. L'impératif du perfectionnement, pour ces enseignants, est de nature strictement professionnelle et est relié exclusivement à la spécialisation enseignée.

Rien n'empêche que nous trouvions dans une activité de perfectionnement en micro-informatique, par exemple, un enseignant dont la spécialisation ou la discipline soit plus à l'abri du « progrès » technologique, lui permettant ainsi une plus grande emprise sur le contenu de son cours. Un enseignant de ce type pourra douter de l'utilité pour son enseignement des acquis qu'il retirera de l'activité dans laquelle il est engagé, mais qu'importe! De toute façon, l'instrument le passionne, et les fonds pour ce genre de perfectionnement, étant donné la faveur dont jouit actuellement l'informatique, paraissent faciles à obtenir. Il est évident que la justification du perfectionnement de cet enseignant diffère sensiblement de celle de son collègue du « deuxième type ». L'impératif du perfectionnement est ici personnel — nous sommes tentés d'écrire: culturel. L'activité de perfectionnement est davantage envisagée en dilettante que sur le mode professionnel; ce qui n'exclut pas, pour autant, qu'elle puisse engendrer des retombées sur l'enseignement. Ce qui est à souligner, c'est que tel n'est pas le but visé.

D'autres considérations d'enseignants sur les justifications du perfectionnement établissent une osmose entre les plans professionnel et personnel. Une catégorie très spécifique d'enseignants se fait du perfectionnement une idée proche de la littéralité du terme. Lorsqu'ils parlent de perfectionnement, ces enseignants pensent surtout à la perfectibilité de l'être. L'essentiel d'une activité de perfectionnement est de contribuer à l'épanouissement de l'individu. Cette conception est le fait en particulier d'enseignants de disciplines humanistes. Se perfectionner, pour eux, ne consiste pas tant à approfondir leur discipline qu'à en dépasser les frontières, de manière à élargir leur connaissance du monde et à enrichir, par voie inévitable de conséquence, leur enseignement. Si le guide s'enrichit, l'étudiant en profitera...

Les considérations d'une autre catégorie d'enseignants nous font découvrir une cinquième conception du perfectionnement, tout à fait différente des précédentes. Une fois « perfectionnés », les enseignants de ce type ou quitteront l'enseignement, ou enseigneront une autre discipline ou spécialisation, ou auront affaire à un programme renouvelé de fond en comble. Ici, ce n'est pas tellement se perfectionner qui importe, c'est se former.

Ces conceptions bien différentes du perfectionnement font écho, en quelque sorte, à la problématique décrite par Pineau (1976) et Rhéaume (1978), dont nous avons résumé les traits essentiels au chapitre III.

b) La nécessité du perfectionnement

Les deux tiers des enseignants interviewés reconnaissent comme grande la nécessité du perfectionnement. Les autres paraissent ressentir moyennement cette nécessité (18 %) ou n'éprouvent pratiquement aucun besoin de perfectionnement (9 %). Quarante-trois pour cent des répondants concluent à cette nécessité en regard surtout de la discipline ou de la spécialisation enseignée ; 14 % mettent plutôt l'accent sur la pédagogie, et 3 % envisagent le perfectionnement de façon très globale, axé sur la formation humaine en général. Si nous rapprochons cette attitude (concernant le domaine privilégié de perfectionnement) des données précédemment exposées, à savoir que les enseignants qui suivent une activité de perfectionnement visent d'abord la compétence dans la discipline ou la spécialisation, nous trouvons renforcée ici cette prédominance de la discipline ou de la spécialisation comme domaine privilégié de perfectionnement, d'une part, et comme centre d'intérêt majeur des enseignants, d'autre part. Ce que faisaient déjà ressortir d'autres analyses, en particulier celle de Sabourin (1974) pour qui l'enseignant de cégep, à n'en pas douter, se considérerait d'abord comme un spécialiste et non comme un pédagogue[1]. Ceci semble d'autant plus juste que 24 % des répondants — soit la majorité de ceux qui se sont exprimés sur la question — justifient en premier lieu la nécessité du perfectionnement par l'évolution des contenus.

Le tableau 90 donne, dans l'ordre, les principales raisons qu'invoquent les enseignants en faveur d'un perfectionnement :

TABLEAU 90

JUSTIFICATION DU PERFECTIONNEMENT SELON LES RÉPONDANTS QUI SE SONT EXPRIMÉS SUR CE SUJET

Sur 201 = 100 %

JUSTIFICATION	N	%
L'évolution des contenus	48	24
La présence croissante de technologie dans l'enseignement	30	15
Le désir d'une amélioration constante	24	12
La crainte de la stagnation	23	11
La transformation du monde étudiant	9	4

Notons en passant que la transformation du monde étudiant, dont feront grand cas les enseignants et dont nous traitons ailleurs dans ce rapport, ne semble pas constituer une justification des plus importantes du perfectionnement.

Au nombre des enseignants qui jugent très peu importante la question du perfectionnement (9 %), citons le cas de ceux qui voient mal pourquoi ils se perfectionneraient alors que, compte tenu des faibles capacités ou de la pauvreté des connaissances de leurs étudiants, ils n'arrivent même pas à se servir de leurs connaissances actuelles. Ce point de vue s'éclaire si l'on se réfère à l'idée que les enseignants se font de leur rôle. S'ils se définissent comme spécialistes d'une discipline ou d'une spécialisation et non comme pédagogues — ce que les données précédentes et le critère d'embauche des enseignants nous incitent à penser- ; s'ils enseignent une discipline ou dans une spécialisation un tant soit peu à l'abri des bouleversements technologiques ; s'il est fondé que le « niveau » des étudiants soit au plus bas, comme bien des témoignages de répondants le laissent croire, on conçoit alors qu'une catégorie d'enseignants de cégep ressentent peu l'urgence ou même le besoin d'un perfectionnement.

c) La satisfaction

Concernant les activités de perfectionnement qu'ils ont vécues, celles qu'ils suivaient au moment des entrevues ou dont ils auront tout simplement été témoins durant leurs années d'enseignement, une majorité de répondants se montrent davantage positifs (47 %) que négatifs (26 %). Une nuance toutefois se dégage de certaines entrevues : le perfectionnement dans la discipline ou la spécialisation procurerait une satisfaction un peu plus grande que le perfectionnement en pédagogie. Sauf néanmoins en ce qui concerne les activités de Performa où, comme l'illustre le tableau 88, on s'occupe davantage de pédagogie. La très grande majorité des participants (24 sur 32) se sont dits satisfaits de Performa. Mais cette satisfaction est relativisée par une critique très sévère de la part du très petit nombre d'insatisfaits, qui s'expliquent à leur façon la satisfaction générale. Un enseignant verra en Performa une « fraude intellectuelle », une machine à crédits basée sur la facilité, le laisser-aller, où le seul critère d'excellence est l'assistance physique aux activités. Un autre fera part de ses doutes quant à la validité du Certificat de perfectionnement en enseignement collégial (C.P.E.C.), en déplorant le « trop faible niveau » des inscrits...

Par rapport au perfectionnement en général, les facteurs de satisfaction les plus souvent exprimés par les répondants sont l'amélioration de l'enseignement (11 %) et la mise à jour des connaissances (10 %). Tandis que la difficulté d'accès aux activités de perfectionnement pertinentes (13 %) et l'inadéquation des acquis retirés de ces activités par rapport à la pratique réelle de l'enseignement (12 %) représentent les principaux facteurs d'insatisfaction.

Ces griefs sont l'expression spontanée des répondants. Invités, par ailleurs, à donner leur opinion sur les fonds prévus pour le perfectionnement à l'intérieur de leur cégep, 34 % se disent insatisfaits et 25 % considèrent plus ou moins adéquate la répartition de ces fonds. Quant aux autres : ou ils ne prononcent

(1) Cf. Chapitre III, 1.

pas ou — c'est le cas de 12 % des enseignants interviewés — ils avouent ne pas être au courant de la politique du perfectionnement dans leur cégep.

Politique qui, s'il faut en croire les témoignages des enseignants interviewés, paraît fluctuer passablement d'un cégep à l'autre. Lorsqu'elle existe... Dans tel cégep, on procéderait suivant de vagues critères, à partir de projets présentés par les enseignants; dans tel autre, les règles se feraient plus strictes. Ici, on privilégierait les besoins collectifs; là, les besoins individuels. Dans un cégep, on favoriserait le perfectionnement pédagogique d'abord; dans un autre, aucun domaine de perfectionnement ne serait prioritaire. Au cégep X, on rembourserait la totalité des frais encourus pour se perfectionner; au cégep Y, on ne rembourserait systématiquement que la moitié de ces frais. Ailleurs, on attribuait jusqu'à tout récemment à tous les enseignants, sans distinction, ni sur présentation d'un quelconque projet, un forfait qu'on utilisait librement. Des enseignants se plaignent qu'on favorise chez eux les collègues dont la formation initiale est le plus faible; d'autres font plutôt grief du contraire à leur établissement, trop enclin à leur goût à privilégier le perfectionnement « vertical » ou la « surspécialisation ». D'autres encore trouvent injuste qu'on accorde plus volontiers les fonds du perfectionnement à des groupes particuliers d'enseignants: en faisant primer, par exemple, la « séniorité »; en ne refusant rien aux « gros départements » ou aux départements « de pointe »; ou en négligeant des départements « moins importants ».

À en croire ces données, la politique du perfectionnement dans les cégeps ne pécherait pas par excès de cohésion ni de rigueur. Voilà, somme toute, qui nous incite à accorder un certain crédit à l'opinion dont nous rendions compte dans la revue des études antérieures, à l'effet que le perfectionnement, au collégial, semble d'abord une « affaire individuelle » et relever de politiques obéissant à des impératifs plus ou moins aléatoires.

d) Les entraves

Quatre-vingt pour cent des enseignants qui se sont prononcés sur la question du perfectionnement (soit les deux tiers de l'échantillon total) jugent difficile d'entreprendre une démarche de perfectionnement. Selon les témoignages recueillis, la nature de ces difficultés est d'ordre tantôt administratif, tantôt personnel, tantôt financier, tantôt contextuel, tantôt professionnel.

Difficultés d'ordre administratif

Au plan administratif, la difficulté invoquée le plus souvent est l'insuffisance de la libération pour fins de perfectionnement. Des enseignants considèrent être obligés de prendre un congé sans solde s'ils veulent vraiment répondre à leurs besoins de perfectionnement. Entre autres difficultés de cet ordre: les procédures fastidieuses, la non-reconnaissance du perfectionnement réalisé en dehors d'un cadre institutionnel et la limitation de la participation à des colloques.

Difficultés d'ordre personnel

Le manque de temps pour se consacrer à une activité de perfectionnement est souligné par près du quart des répondants qui avouent éprouver des difficultés à se perfectionner. On insistera aussi sur la grande dépense d'énergie qu'exige le perfectionnement. Une douzaine de répondants mettront sur le compte du manque d'incitation de la part des autorités ou du département, ou encore de la très faible stimulation que leur apporte leur milieu, leurs difficultés par rapport au perfectionnement. Un enseignant résume à sa façon cette situation: quelle différence fait-on dans un cégep, se demande-t-il, entre un enseignant qui se perfectionne et un autre? Le système ne distinguerait pas l'enseignant compétent du médiocre...

Difficultés d'ordre contextuel

Au plan contextuel, deux causes majeures de difficultés ressortent des témoignages: les contraintes d'horaires et les contraintes géographiques. Vingt-deux enseignants soulignent l'aspect problématique du perfectionnement dans les régions éloignées des grands centres universitaires ou techniques. C'est au prix d'efforts très grands qu'ils viendraient à bout d'une activité de perfectionnement suivie parfois à des centaines de kilomètres de leur domicile.

Difficultés d'ordre financier

L'insuffisance de la compensation ou des remboursements pour les frais encourus représente l'entrave au perfectionnement la plus décriée par les répondants. Près du tiers des 131 enseignants qui nous ont fait connaître leurs difficultés par rapport au perfectionnement se plaignent des « coupures budgétaires » à ce chapitre. Rappelons ici que 53 % des répondants engagés dans une activité de perfectionnement lors de l'entrevue affirment débourser des frais pour leur perfectionnement. Et pourtant, si l'on se réfère au tableau 91, la contribution monétaire apparaît comme la source essentielle des facilités consenties par leur cégep pour le perfectionnement.

TABLEAU 91

FACILITÉS CONSENTIES PAR LE CÉGEP AUX RÉPONDANTS ENGAGÉS DANS UNE ACTIVITÉ DE PERFECTIONNEMENT

	%
Libération de charge	7
Aménagement particulier d'horaire	19
Paiement des frais de scolarité	53
Remboursement des frais de séjour	13
Autres facilités	23

Les « autres facilités » dont fait mention le tableau 9I consistent surtout pour l'enseignant à pouvoir user de l'équipement du cégep, de ses locaux et de certains de ses services, comme celui de la bibliothèque. Les commentaires des répondants laissent croire que les facilités mentionnées représentent l'essentiel de l'aide au perfectionnement.

Difficultés d'ordre professionnel

Des enseignants déplorent que le soutien sur lequel ils peuvent compter dans leur cégep reste, somme toute, assez passif. Ils souhaitent un meilleur encadrement, les aidant à identifier leurs besoins et les ressources appropriées. D'autres insistent sur le fait que se perfectionner alourdit leur tâche, sans compter qu'il n'est pas assuré pour autant qu'une activité de perfectionnement satisfasse aux besoins réels. Quelques-uns affirment même ne pas pouvoir trouver le type de perfectionnement « pointu » qui leur siérait, les ressources humaines faisant défaut. D'autres, enfin, réclament la possibilité d'effectuer des stages et de voir ce type de perfectionnement plus valorisé dans leur cégep.

Nonobstant les difficultés rencontrées dans une démarche de perfectionnement, plus des deux tiers des enseignants interviewés trouvent en principe gratifiant de se perfectionner. Cette gratification tient autant à des facteurs personnels que professionnels. Professionnellement, l'acte de se perfectionner accroît la compétence dans la discipline ou la spécialisation. Il permet ensuite d'améliorer sa rémunération et de parfaire ses connaissances en pédagogie. Ce sont, par ordre d'importance, les trois gratifications principales rattachées au perfectionnement invoquées spontanément par les enseignants. Sur le plan personnel, c'est la satisfaction ou la valorisation de soi qu'ils soulignent en premier lieu, puis la stimulation intellectuelle provoquée par l'engagement dans un processus de perfectionnement.

Mais, pour appréciées qu'elles soient, ces retombées gratifiantes du perfectionnement ne suffisent pas, semble-t-il, à persuader également tous les enseignants de sa nécessité. En outre, les entrevues auront révélé que la question du perfectionnement, bien que source de problèmes, soulève moins le mécontentement des enseignants que, par exemple, leur environnement physique. Fait à noter aussi, les considérations des répondants à l'endroit de leur milieu de vie professionnel sont enveloppées d'une charge affective beaucoup plus forte que celles relatives au perfectionnement en général.

CHAPITRE VII

L'INSPIRATION DE LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE

INTRODUCTION

Nous avons jusqu'ici donné beaucoup d'attention aux statistiques. Toutefois, il ne faut pas perdre de vue, comme par exemple nous le rappelle Georges Gurvitch (cf. *Vocation actuelle de la sociologie*, T.1, p.153), que celles-ci s'insèrent toujours dans un cadre de vie réel, qui les précède et peut seul leur donner une signification. C'est à cet aspect de la réalité étudiée que nous en venons maintenant.

En effet, il paraît bien obligatoire, pour mieux comprendre ces actions et ces réactions par rapport au *temps*, à l'*espace* et à la *matière* de la pratique professionnelle des enseignants, que nous avons considérées, de nous « placer à leur point de rencontre, au lieu géométrique de leur activité » (Focillon, p. 63), c'est-à-dire dans *l'esprit* ou dans le plan intérieur qui les animent.

De fait l'approche générale retenue dans cette recherche nous conduit naturellement à une telle considération en fin de parcours. L'attention prioritaire qui a été donnée aux phénomènes d'ordre pragmatique jouait certes dans un premier temps comme la garantie d'une certaine objectivité, mais elle ne nous portait pas moins par la suite au coeur même des problèmes. S'étant efforcée de poser ceux-ci dans les termes mêmes des enseignants, elle aboutissait à leur angle personnel de vue, de vision des choses, d'où, en somme, tout émane dans leur vécu professionnel.

C'est dans une telle logique, démarche ou perspective que nous nous arrêterons en premier lieu à ce qui ressort le plus aux plans des orientations, des priorités et de l'« engagement » des enseignants; et en second lieu — puisqu'il faut parler de malaise — à une quadruple insatisfaction qui, entre autres, se dégage de ce premier point. Pour le dire autrement, nous essayons d'abord d'identifier des intentions et des valeurs sous-jacentes à l'action, puis nous regardons ce que produit leur confrontation aux « possibles » (ou aux « impossibles ») de la réalité: une sorte d'amont et d'aval de l'enseignement (ou de la pratique professionnelle) concerné.

1. ORIENTATIONS, PRIORITÉS ET « ENGAGEMENT » DE L'ENSEIGNANT

Nous méditons ici sur trois « motivations » fondamentales ou de premier degré, sur trois « travaux » (au sens tourainien de pensée et d'action, jusqu'à un certain point mutuellement engendrées), sur des motivations qui commanderaient normalement la pratique professionnelle des enseignants, à moins qu'il n'y ait « crise », donc « carence » (cf. Pinto, p. 348) précisément de ces causes premières de l'action en renvoyant celle-ci à des ersatz purement fonctionnels.

Ces motivations sont en principe hiérarchisées et inclusives, correspondant, grosso modo, respectivement à des buts, à des objectifs et à des finalités, et se rattachant assez à des aménagements ou perspectives de travail de type plutôt mécanique, ou organique, ou idéologique. Il faut bien dire que, dans les données qui nous concernent, d'une part ces trois degrés ne sont pas toujours franchis (loin de là) et, d'autre part, que leurs expressions chevauchent souvent, de façon pas tellement surprenante d'ailleurs puisque cette recherche visait à une saisie immédiate de la réalité, celle-ci dans son écheveau ne s'embarrassant pas toujours, comme on le sait, de divisions ou de séquences heuristiques.

Plus précisément, et en collant tout à fait au « verbatim » des interviewés, les orientations peuvent être entendues comme « ce que l'on vise ou du moins ce que l'on espère », les priorités s'identifiant à « ce à quoi l'on tient le plus » dans une telle démarche, et l'« engagement » correspondant à « croire profondément à ce que l'on fait » avec toutes les conséquences que cela amène. Au cours des entrevues, ces trois préalables (idéaux) à l'action se trouvaient présentés aussi bien sous leur aspect positif que sous leur aspect négatif: comme quelque chose d'efficient ou comme une lacune; c'est dire que leur mention pouvait être facilement implicite (et, suivant ce qui a été souligné plus haut, reliée aussi bien à des faits qu'à des jugements).

A) ORIENTATIONS

Trois thèmes surtout abordés par les enseignants au cours de l'entretien lèvent le voile sur leurs orienta-

tions de base. Le premier thème touche leurs raisons principales d'enseigner, le second leur position actuelle intérieure face à la profession, le troisième un diagnostic de l'enseignant et de l'enseignement d'aujourd'hui.

a) Motivations à l'origine du choix d'enseigner

TABLEAU 92

MOTIVATIONS À L'ORIGINE DU CHOIX D'ENSEIGNER

Sur 201 = 100 %

	N	%
Intrinsèques		
Aptitude à communiquer	23	11
Défi intéressant	12	6
Contact avec les jeunes	42	21
Influence (de modèles)	4	2
Attirance générale	72	36
Lieu d'accueil pour tels intérêts scientifiques	60	30
Mission sociale	9	4
Désir de toujours	20	10
Extrinsèques		
Circonstances aléatoires	43	21
Sollicitation précise	17	8
Incitation générale du milieu	12	6
Conditions de travail	29	14
Conjoncture particulière	46	23

En guise d'introduction au tableau 92, il est intéressant de noter, en ce qui a trait à la problématique personnelle, surtout initiale mais aussi présente, du métier que, pour 42 % des enseignants, il fut l'objet de leur premier choix. Il est venu en deuxième lieu pour 26 % d'entre eux, et pour 25 % il n'y a pas eu vraiment de choix (7 % ne se prononcent pas). L'hypothèse sous-jacente ici se trouve à l'effet que l'on est plus attaché à quelque chose que l'on a choisi et plus encore s'il s'agit d'un choix premier ou unique. Ce tableau amène un deuxième ensemble de données qui apporte plus de précisions et a trait aux motivations « intrinsèques » ou « extrinsèques » d'enseigner.

Dans le premier groupe de motivations, celles qui émanent en quelque sorte de la personne elle-même, les plus retenues sont : un attrait général pour l'enseignement (36 %), la possibilité de travailler dans un champ scientifique privilégié (30 %) et le fait d'être en relation constante avec les jeunes (21 %). Chez 10 %, cela s'identifie à un rêve de toujours. Le désir de suivre la trace de modèles prestigieux ou l'intention de se vouer à une mission sociale font figure de valeurs d'autrefois avec respectivement un maigre 2 % ou 4 %. Il reste que les principales raisons invoquées paraissent bien de l'ordre de celles qui suscitent une adhésion ferme que seuls de grands revers ou inconvénients pourraient ébranler. C'est évidemment le cas contraire pour les motivations du deuxième groupe, celles qui relèvent de l'extérieur et très largement de l'aléatoire : circonstances diverses : 21 %, conjoncture : 23 %.

Enfin, une série spéciale de motivations que l'on pourrait appeler « classiques » surgissent presque spontanément à l'esprit comme autant d'interrogations. Qu'en a-t-il été ou qu'en est-il encore pour les interviewés des questions de statut, de rémunération, de liberté et de vacances ? Leurs réponses indiquent que ces facteurs ont joué ou jouent encore pour eux dans les proportions suivantes :

- Statut : 31 15 %
- Salaire : 34 17 %
- Liberté : 124 62 %
- Vacances : 89 44 %

C'est assez dire que, lorsque, d'une manière ou de l'autre, la « liberté » ou l'autonomie professionnelle sera menacée ou perçue comme telle, l'impact de cela ne sera pas négligeable puisque c'est de loin le plus haut pourcentage recueilli sur ce sujet des motivations[1]. Quant à la rémunération, elle ne paraît majeure que dans 17 % des cas, ce qui rejoint l'affirmation de plusieurs à l'effet qu'ils gagnaient ou pouvaient gagner davantage ailleurs.

En somme ce qui ressort le plus ici c'est la réponse à une opportunité tout à fait spéciale d'évolution personnelle et de transmission de connaissances, avec, bien sûr, tout son contexte, notamment de jeunesse et de liberté. Deux des trois acteurs principaux que nous allons trouver en cause dans cette question de l'orientation se trouvent pour ainsi dire déjà sur la scène : l'enseignant lui-même et l'étudiant.

b) Position actuelle face à la profession

Le second thème qui vient nous éclairer à ce propos est la position personnelle que les enseignants se reconnaissent à eux-mêmes, une sorte de longitude, psychologique ou morale, sur « la planète des profs » divisée pour les besoins de la cause en hémisphères de « bien-être » et « d'inconfort » plus ou moins relatifs. Ce à quoi s'ajoute une justification des « coordonnées » présentées.

Rappelons d'abord la position générale des enseignants : 64 ou 32 % se déclarent « heureux », 34 ou 17 % « malheureux », la moitié (101 ou 50 %) sont partagés entre l'un et l'autre sentiments (et 1 % ne se prononcent pas). Indépendamment du fait que le « bonheur » soit complet ou partiel, il est rattaché aux facteurs suivants surtout :

- L'attachement à la matière 35 %
- L'attachement à la profession 28 %
- La conscience d'un apport aux étudiants 27 %
- L'épanouissement personnel 25 %
- Le contact avec les jeunes 19 %

(1) En rejoignant en cela Foucher (1974).

Pour ce qui est du « malheur », il se localise plus difficilement :

- La baisse du prestige social 18 %
- Les dernières négociations 18 %
- La motivation des étudiants 14 %
- L'intellectualité des étudiants 10 %
- La robotisation de l'enseignant 10 %
- Les exigences de mise à jour 10 %
- La baisse de la qualité de l'enseignement 8 %
- La démobilisation générale 7 %

Cette double série de données indique donc à la fois ce qui est recherché et, pour ainsi dire, dans quelle mesure on le trouve ; elle renseigne sur l'« orientation » dont nous traitons ici (point A) et présage de l'« engagement » qui nous occupera plus loin (point C). Les traits des deux acteurs déjà rencontrés : l'enseignant et l'étudiant, y sont en quelque sorte accentués ; un troisième (le département) commence à se profiler par le biais des nouvelles composantes avancées : les négociations, la robotisation, les exigences de mise à jour, la qualité de l'enseignement...

c) Éléments d'un diagnostic global

En troisième lieu, c'est indirectement que les interviewés font état de leurs principales orientations, en soulignant plusieurs réalités scolaires, et même micro-sociales, qui se trouvent à les contrecarrer. Ces réalités touchent spécialement l'enseignement comme tel mais aussi très explicitement l'enseignant ; voici comment elles sont présentées :

TABLEAU 93

QUELQUES CARACTÉRISTIQUES CONJONCTURELLES DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'ENSEIGNANT

Sur 201 = 100 %

CARACTÉRISTIQUES	N	%
Enseignement		
L'humain sacrifié à la technocratie	21	10
La pédagogie laissée pour compte	14	7
Manque de coordination des diverses instances	9	4
« Secondairisation » du cégep	6	3
Trop grande densité des contenus	5	2
Morcellements divers de la matière	5	2
Enseignant		
Isolement	52	26
Dévalorisation	40	20
Insécurité	36	18
Éparpillement obligé	9	4

Dans ce tableau, plusieurs pourcentages, surtout en ce qui concerne l'enseignant, parlent par leur importance même. Ils renvoient à une poursuite, malheureusement largement entravée, d'une « communauté professionnelle » (26 %), d'un statut important pour celle-ci (20 %), et du confort d'une fructueuse sécurité dans son sein (18 %). D'autres pourcentages, plus centrés sur l'enseignement, sont relativement moins élevés, mais peuvent difficilement ne pas être perçus à la fois comme l'expression de malaises profonds (qui malgré tout atteignent la surface) et comme des phares indicateurs de grands dangers.

Étant donné que plusieurs points soulevés ici sont, entre autres, du ressort du département, celui-ci se trouve assez mis en scène à son tour, pas tellement comme « coupable » mais plutôt dans des valeurs (et des comportements) dont on le voudrait imprégné. Cette orientation départementale prend forme davantage si l'on considère plusieurs commentaires formulés ailleurs à l'effet que l'on tient à un département qui soit vraiment un soutien continuel, qui assure l'explicitation des programmes, qui contribue à l'harmonie nécessaire, et qui jouisse de pouvoirs pédagogiques réels dans le cégep ; en un mot « que le département (et le milieu) deviennent davantage garants de la relation avec les étudiants », relation à toutes fins pratiques posée comme la pierre d'angle de la profession et comme l'orientation ultime.

De nombreux autres commentaires, qui se situent à la périphérie des trois thèmes retenus ici, aident à les comprendre et éclairent l'orientation des enseignants. Considérons-en quelques-uns afin de pouvoir mieux conclure sur ce sujet. Tel ou tel enseignant :

- est satisfait d'enseigner pour son évolution personnelle ;
- voudrait enseigner encore pour « apprendre » ;
- a depuis toujours le goût de la transmission des connaissances ;
- considère l'autonomie comme importante pour être son propre patron ;
- est orienté vers la communication, donc vers l'étudiant ;
- se sent obligé de trouver de nouvelles approches pour récupérer les étudiants ;
- devient comme un robot dans une manufacture ;
- trouve qu'il n'y a plus de plaisir à enseigner ;
- est d'avis que l'enseignement est devenu une tâche opprimante ;
- pense toujours pouvoir apporter quelque chose aux étudiants pour leur développement intégral ;
- a répondu à une sorte de vocation dès ses dix ans ;
- croit que le statut était très important à l'époque, qu'il est « à terre » à présent.

Il semble bien, en somme, que ce soit une triple orientation d'eux-mêmes et de leur pratique professionnelle que les enseignants révèlent.

En tout premier lieu, ils sont en quête d'une sorte d'homéostasie, à la fois par l'intermédiaire de leur profession et pour pouvoir bien l'exercer. C'est peut-être que cette profession exige tout l'être de ceux qui s'y engagent, en raison de quoi on lui demande aussi

beaucoup. A défaut de trouver dans l'enseignement cette parfaite praxis, ce parfait équilibre dans sa relation à soi-même, aux autres, aux choses abstraites et concrètes, etc., on est déçu ou frustré dans son envol.

Vient ensuite un désir d'instruire et si possible de former les jeunes envers et contre tout. C'est là l'objet d'une application assidue, d'efforts d'invention et de « jonction » ; application et efforts qualifiés souvent de téméraires dans le contexte actuel mais qui voudraient quand même au moins « réchapper » quelque chose ou quelques-uns.

Puis comme une plate-forme fonctionnelle pour atteindre ces deux visées, le département est lui aussi l'objet de préoccupations constantes ; elles portent sur son bon état et sa bonne marche. Ces deux réalités apparaissent, peut-être par la force des choses, pratiquement obsessionnelles ; sans elles tout s'écroule pour l'enseignant, à l'un ou l'autre des plans pédagogique, social, moral, institutionnel, ou simplement pratique.

B) PRIORITÉS

Dans un schéma de vie ou même seulement d'action, nous le rappelions plus tôt, les orientations, dont nous venons de parler, renvoient ou du moins peuvent renvoyer — en deçà de leur buts — à des cibles plus immédiates.

Dans le cas qui nous occupe, orientations et priorités visent les mêmes « objets » : l'enseignant lui-même, l'étudiant et le département, à cette exception près que les priorités soulignent d'un côté des moyens mis en oeuvre dans la démarche générale d'orientation, et d'un autre côté la place de ces « objets » par rapport à d'autres dans l'espace de travail (pensée et action) où se déroulent les débats scolaires individuels et collectifs en cause.

Ce qu'il y a de plus éloquent dans cette question des priorités est peut-être ce que les enseignants disent de leur appartenance ou mieux de leur attachement aux différents « groupes » composant leur milieu ; c'est l'objet du graphique suivant et des tableaux 94 et 95.

GRAPHIQUE 4
OBJET ET DEGRÉ D'ATTACHEMENT

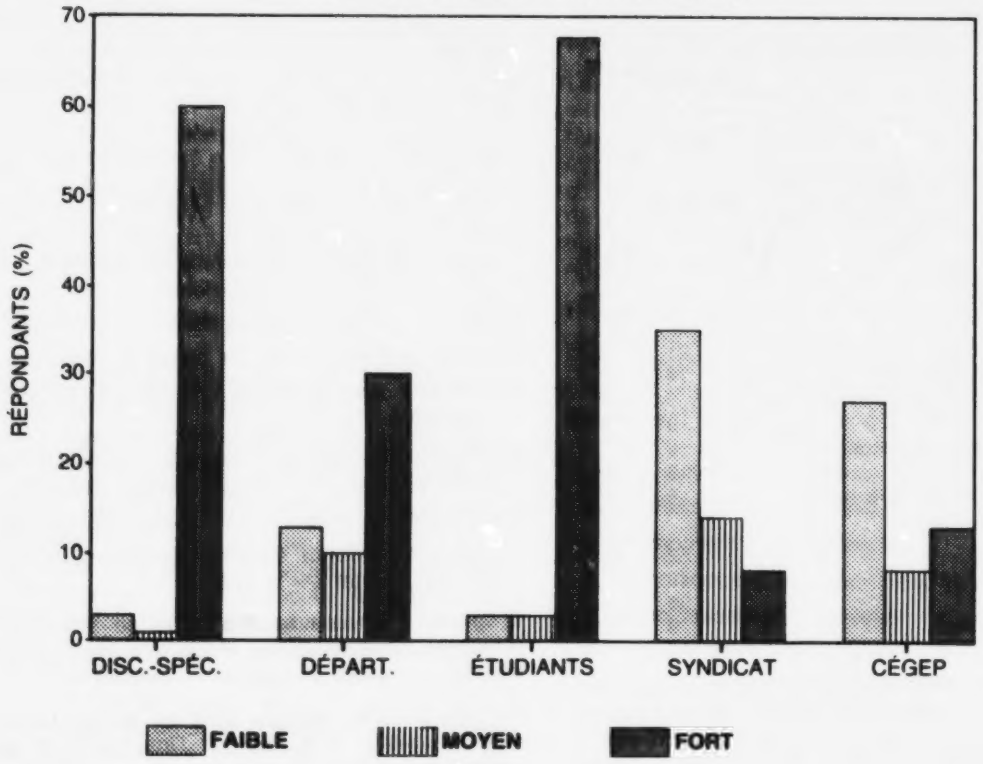


TABLEAU 94

OBJET ET DEGRÉ D'ATTACHEMENT

Sur 201 = 100 %

OBJET	DEGRÉ							
	FAIBLE		MOYEN		FORT		S.R.	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Discipline ou spécialisation	6	3	3	1	120	60	72	36
Département	26	13	21	10	60	30	94	47
Étudiants	6	3	6	3	137	68	52	26
Syndicat	71	35	28	14	16	8	86	43
Cégep	54	27	17	8	27	13	103	51

TABLEAU 95

HIÉRARCHIE DES APPARTENANCES

Sur 201 = 100 %

OBJET	SEUL CHOIX		1er CHOIX		2e CHOIX	
	N	%	N	%	N	%
Discipline ou spécialisation	10	5	26	13	27	13
Département	2	1	4	2	29	14
Étudiants	34	17	58	29	25	12
Syndicat	0	0	0	0	1	1
Cégep	0	0	3	1	3	1

L'étudiant l'emporte évidemment de beaucoup: il est l'objet d'un fort attachement pour 68 % des enseignants et est « choisi » à une étape ou l'autre par 58 %. La discipline ou la spécialisation, qui s'identifie assez à l'individu même, arrive en second rang: 60 % y sont très attachés et elle se classe parmi les premiers choix (seul, premier ou deuxième) de 31 % des interviewés. Le département s'amène bon troisième: 30 % s'y reconnaissent fort attachés, et 17 % le choisissent.

Un autre indicateur de priorités peut être vu dans ce qui est surtout poursuivi par le biais des échanges entre collègues:

	N	%
• La collaboration professionnelle	109	54
• Un milieu plus stimulant	74	37
• Un dialogue amical	63	31
• La compréhension des étudiants	50	25
• Un bon climat	47	23

Étant donné que ces échanges se font surtout à l'intérieur du département[1], c'est un peu un portrait idéal de celui-ci qui se trouve présenté. Les hauts pourcentages recueillis pour chacune des éventuelles « qualités » du département dénotent qu'il occupe effectivement une grande place dans les préoccupations; on tient beaucoup à ce qu'il soit tel le plus possible.

Mais qui dit « priorités » dit aussi « inquiétudes » et délaissements. Ces deux derniers points peuvent d'ailleurs être vus comme des indications de priorités. Cet aspect des choses, cette corrélation, ressort beaucoup dans les propos des enseignants. Ainsi, l'un ou l'autre:

- s'occupe presque exclusivement du contenu à transmettre et du contact avec les étudiants; ce qui est autour de cela n'a pas d'importance;
- tient compte des présences pour assurer un minimum de retombées positives pour l'étudiant;
- constate que la cohésion départementale est difficile à cause de l'individualisme, des vieux conflits, de la non-permanence et de l'isolement de certains, etc.;
- s'occupe de son cours, puis des autres « choses » dans la mesure où elles ont un impact pédagogique;
- a beaucoup d'inquiétude au sujet de la qualité des étudiants à venir, des forces sociales qui vont continuer d'obliger à diminuer les exigences, et du niveau auquel tout cela peut conduire;
- se sent obligé de trouver de nouvelles approches pour récupérer les étudiants et les aider à passer à travers;
- pense que, malgré tout, plusieurs étudiants n'auront pas les capacités nécessaires mais seront quand même appuyés par l'administration.

Qu'est-ce à dire, sinon que les priorités s'accordent aux orientations, que les unes et les autres sont tout à fait en accord avec l'essence de l'éducation et même avec une formation idéale, mais que plusieurs facteurs plus ou moins conjoncturels font brèche dans le scénario. Cela entraîne très évidemment un grand nombre d'efforts pour compenser ces lacunes et ces difficultés. Il en reste cependant un grand malaise, tout comme une impression de plus en plus forte de tourner à vide et, en conséquence, différentes sortes d'« engagement » dans la profession.

C) « ENGAGEMENT »

L'« engagement » (ou le désengagement) dont il est ici question correspond assez au second terme ou second temps d'un processus de conscientisation, au sens où l'entend par exemple Paulo Freire, la prise de conscience en constituant le premier temps. C'est dire qu'il est l'aboutissement ou la résultante d'un cheminement, d'une observation attentive de la réalité par rapport à soi.

Suivant qu'ils se sentent et se reconnaissent intérieurement plus ou moins permanents de l'enseignement, les enseignants se répartissent en trois catégories sur cette question de l'engagement. Il y a ceux qui sont

(1) Cf. chapitre V, 3.

pour ainsi dire ancrés dans la profession (au niveau collégial): 35 %. Les suivent ceux qui se trouvent très exactement en recherche (d'eux-mêmes, d'un autre champ d'occupation, etc.); ils constituent la majorité: 52 %. Un certain nombre, d'une manière ou d'une autre, sont à toutes fins pratiques déjà partis; ils forment une minorité mais quand même imposante: 12 %.

Quant à ce qui, dans un groupe ou dans l'autre, les incitent à rester ou les poussent à partir, voici ce qui en est:

TABLEAU 96

RAISONS DE RESTER OU DE PARTIR

Sur 201 = 100 %

RAISONS	N	%
De rester		
Goût de l'enseignement	104	52
Conditions de travail	24	12
Proximité de la retraite	11	5
Difficulté de faire autre chose	9	4
Rareté des emplois	7	3
De partir		
Rigueur des conditions de travail	43	21
Désir de faire autre chose	30	15
Fatigue	28	14
Écart d'âge (et de mentalité)	22	11
Dégradation de l'image	22	11
Insécurité	19	9
Immotivation des étudiants	13	6
Manque d'avancement	9	4
Dévalorisation de l'école	9	4
Niveau des étudiants	8	4

Évidemment, comme dans le cas de presque tous les sujets qui essaient d'aller un peu en profondeur (vers l'un ou l'autre des niveaux de la réalité de Gurvitch), plusieurs personnes, même si on leur en donne toute la possibilité, ne se prononcent pas: pudeur, crainte, nouveauté, trop grande proximité des événements? Heureusement, bon nombre peuvent et veulent dire quelque chose. Dans ce que ceux-ci expriment, on peut souligner au moins deux faits: plusieurs raisons invoquées pour rester en poste sont plutôt négatives; celles qui invitent au départ constituent un assez bon sommaire des problèmes actuels des enseignants et du cégep.

Dans cette section aussi, quelques commentaires d'enseignants parmi les plus expressifs peuvent aider à mieux voir la situation:

- a toujours le goût d'enseigner mais craint de le perdre car il ressent une grande désillusion face à la « démotivation » des collègues et au fait que les étudiants se « foutent » même de leur avenir;
- affirme que le combat pour la vie est tout ce qui le retient au cégep;
- se donne deux ans de réflexion pour s'asseoir ailleurs;
- est déçu de l'opinion publique et de la qualité de l'étudiant;
- est dans une phase de balancement entre l'enseignement et une autre carrière;
- adore sa profession même s'il lui arrive de plus en plus de ne pas y croire;
- se sent déjà déphasé par l'« évolution » des étudiants; demain l'écart sera encore plus grand...

Ce survol des orientations, priorités et engagements des enseignants renvoie assez à la situation sinon à la « crise de l'acte pédagogique » (Hamon et Rotman, p.10). À première vue du moins, tout paraît moins grave et moins dramatique qu'ailleurs (qu'en France par exemple), ou bien alors les événements sont vécus avec moins de réalisme et de perspective. Comme dans d'autres domaines, l'histoire bien sûr est triple ici: il y a en amont celle que l'on projette, puis celle qui est réelle ou vécue, et en aval les faits historialisés. Chez nous le projet n'est pas tellement mis en cause, l'écheveau du réel semble bien empêcher d'y voir très clair, et il y a peu de voix pour présenter des rétrospectives. Il en résulte que les éléments du drame sont décrits et perçus plutôt de façon éparse, que des forces aveugles paraissent contrer les visées et les tentatives de redressement, et qu'à défaut d'une conscientisation collective les « solutions » demeurent individuelles (dans un effort plutôt désespéré ou dans le repliement).

Dans ce contexte, d'une part se retrouve certainement en position centrale le très grand problème (qui est très loin d'être résolu) de l'école et de l'école moderne surtout: la formation d'une élite élargie et l'éducation de masse. L'enseignant est au défi de cette mission, sur plus d'un point vraisemblablement impossible; ses orientations, ses priorités (souvent velléitaires), son engagement en témoignent. D'autre part, il se débat visiblement aussi au sein d'un triple déterminisme: celui de ses propres caractéristiques, celui des contraintes formelles de l'institution et celui des contraintes empiriques de la situation. L'harmonie minimale entre les trois paraît exister de moins en moins; le « projet » professionnel ne tient plus que difficilement, aussi bien au plan individuel qu'au plan collectif, tant le réaménagement et l'adaptation plus ou moins aléatoires doivent y prendre de place.

2. INSATISFACTION

A) SA « SITUATION »

Plusieurs ouvrages récents, ceux de Maschino (1983) et de Hamon et Rotman (1984) entre autres, dans lesquels vraisemblablement plusieurs enseignants de cégep se reconnaîtraient, ont mis en lumière un fait social et scolaire important. On peut le résumer ainsi.

Il y avait autrefois une certaine idéologie de l'école[1] qui fondait le statut et le rôle de l'enseignant: un statut privilégié, un rôle précis et exigeant. Cette idéologie, issue de telle vision du monde, engendrait un imaginaire social conséquent, et cautionnait tout un ensemble de conduites individuelles et collectives, idéelles et réelles. Elle s'en est allée, avec ses valeurs et ses objectifs, avec sa rigueur et ses démarcations, pour faire place à une plus ou moins grande démobilisation ou improvisation: « L'effort et la discipline, de la conduite comme de la réflexion, passent pour des valeurs d'un autre âge », et tellement que le « rôle d'enseignant — tel rôle — paraît déplacé dans l'école moderne » (Maschino, 1983, p. 228). Le rôle et le statut de l'enseignant se sont trouvés « émancipés » ou éclatés. Le premier, à la fois dans sa théorique normative et son comportement effectif (cf. Cazeneuve, 1976, p. 136); le second faute d'un « modèle de comportements réciproques — suffisamment articulés — à l'intérieur du système » (Boudon, 1965, p. 136).

Dans le cas très précis des enseignants et enseignantes rencontrés, ce bouleversement multidimensionnel dans les contributions et les rétributions a fortement affecté l'équilibre nécessaire entre ces deux catégories.

Il est pour eux aussi révolu le temps où l'enseignant s'imposait naturellement comme détenteur d'un arsenal de valeurs qui transcendent, comme la personne dont « l'intérêt propre coïncide, pour les raisons les plus nobles qui soient, avec l'intérêt général » (Hamon et Rotman, 1984, p. 227) ou au moins avec l'intérêt du milieu immédiat. Ce décalage, cet imbroglio entre le dû et l'attendu de part et d'autre laissent les enseignants insatisfaits sur plus d'un point, et notamment aux plans de la valeur de leur travail lui-même, de l'importance et de l'étendue de leur participation efficiente, de l'appréciation sociale de leur profession, et du sort réservé à leur liberté — et donc aussi à leur responsabilité — jadis spécifiques et très valorisées. Cette quadruple insatisfaction trouve à s'exprimer à plusieurs moments de l'entrevue, mais surtout en six lieux précis — où ses diverses facettes chevauchent du reste —, soit quand il est question du quotidien, de l'environnement, de l'administration, des souhaits d'améliorations, de la perception de l'enseignement et des conflits internes. Finalement, nous nous arrêterons à l'inconfort de la situation présente.

B) LES LIEUX DE L'INSATISFACTION

a) Le quotidien

Le portrait que l'enseignant est amené à faire de sa dernière journée « scolaire » constitue une première occasion de manifester sa relative insatisfaction. On y voit en effet que 64 ou 32 % d'entre eux, soit 72 % des 89 répondants, sont au moins partiellement insatisfaits de cette journée; et que, dans de semblables proportions, 33 % et 71 %, ils en ont trouvé le déroulement difficile ou pénible. De plus, le peu d'importance de leur part de responsabilité dans le déroulement de cette journée est déploré par 42 personnes (21 %), principalement (23 %) en raison de tout ce qui se trouve imposé: horaire, tâche, contexte, etc. Par ailleurs, 50 enseignants (25 % — ou 51 % des 98 répondants) jugent ce quotidien typique de leur vie courante au cégep.

b) L'environnement

L'environnement professionnel est un autre sujet qui met en lumière un certain nombre d'insatisfactions. D'abord, entre le quart et la moitié des interviewés se plaignent de leur bureau ou de leur salle de cours sous l'un ou l'autre aspect:

	PROPRETÉ %	ÉCLAIRAGE %	TEMPÉRATURE %	BRUIT %
Bureau	24	28	52	46
Salle de cours	27	23	47	34

Ensuite, de telles conditions, outre qu'elles sont déplorées en elles-mêmes, entraînent, jointes à d'autres — dont, par exemple, l'emplacement des locaux en cause — plusieurs effets néfastes que l'on peut regrouper sous le signe de la « diminution », diminution de rendement, d'efficacité, de disponibilité, etc., et plus précisément:

	N	%
• de la présence au cégep	92	46
• de la qualité de l'enseignement	105	52
• des entretiens avec les collègues	69	34
• de l'utilisation de divers services	48	24
• des rencontres avec les étudiants	87	43

Aussi, n'est-il pas surprenant de constater qu'au cours du dernier mois (précédant l'entrevue) il n'y a pas eu moins de 80 échanges — personnels, lors de réunions ou par écrit — entre enseignants et administrateurs au sujet précisément des « conditions de travail »[1]. C'est là un nombre relativement impressionnant, comme nous allons le voir à l'instant (par

(1) Au sens d'une rationalisation qui définit une situation collective, de même que des fins et des moyens en vue de l'action.

(1) En faisant l'hypothèse que ces conditions proprement environnementales sont, au moins à l'occasion, comprises dans les conditions générales de travail.

TABLEAU 97

SUJETS DES ÉCHANGES ENTRE LES ENSEIGNANTS ET L'ADMINISTRATION

Sur 201 = 100 %

SUJET ABORDÉ	PERSONNELLEMENT	EN RÉUNION	PAR ÉCRIT
	%	%	%
Conditions de travail	18	10	12
Le département	17	16	13
Perfectionnement	15	7	17
Matériel pédagogique	12	6	10
Plans de cours	7	6	13
Prestation d'enseignement	7	5	9
Méthodes pédagogiques	7	5	6

comparaisons) en nous arrêtant à la problématique d'ensemble de ces échanges dans la mesure où elle se trouve elle aussi génératrice de mécontentement ou de frustration pour un certain nombre.

c) L'administration

Sur la base du dernier mois, posons d'abord[1] que plus de 18 % des interviewés n'ont eu aucun contact avec l'administration durant ce laps de temps. Pour les autres, les échanges ont été à toutes fins pratiques peu nombreux, même par rapport aux sujets réputés de première importance entre ces deux groupes d'intervenants (voir le tableau 97).

De fait, 56 % des enseignants se disent clairement satisfaits de ces échanges; 16 % ne le sont pas, et 28 % ne se prononcent pas. Plusieurs (37 %), qu'ils soient dans un groupe ou dans l'autre, ajoutent un mot d'explication. Cela va dans le sens, par exemple, que l'administration fait généralement preuve d'une « bonne compréhension », que les seuls échanges en sont « de papier », que les rencontres n'en sont pas de décision mais plutôt de communication de directives, que « les discussions sont satisfaisantes mais les applications difficiles », ou bien, carrément, que l'on n'a « pas besoin de l'administration pour la qualité de son enseignement » !

Si l'on pousse l'investigation un peu plus loin, le nombre des « satisfaits » et celui des abstentions sont un peu réduits, et c'est 21 % des interviewés qui disent rencontrer des difficultés particulières au cours de ces échanges. Rappelons qu'elles tiennent surtout à un manque de considération de la part de l'administration, à une certaine inefficacité de celle-ci, à une divergence d'intérêt, à une relative inaccessibilité des administrateurs; ce que quelques-uns ont appelé plus globalement des « fins de non-recevoir » et la « difficulté de trouver un consensus » ou de pratiquer « une politique de concertation ».

(1) En reprenant à des fins spécifiques ce qui a été globalement présenté au chapitre V, 2.

d) Les souhaits

Une quatrième forme d'expression que prennent ici les frustations que peuvent ressentir les enseignants se ramène à leurs souhaits de diverses améliorations au plan des ressources « logistiques », humaines et matérielles, mises à leur disposition. Faisant pendant à une critique explicite de diverses situations (présentées ailleurs dans ce rapport), la formulation de souhaits n'en pointe pas moins du doigt, quoique d'une façon positive et plus discrète, des lacunes jugées de conséquence. Le tableau suivant veut résumer ce qu'en ont dit — de manière personnelle et spontanée, puisqu'il s'agissait d'une question ouverte — les 161 interviewés (80 %) qui se sont avancés sur ce terrain.

TABLEAU 98

DES AMÉLIORATIONS SOUHAITÉES EN RESSOURCES

Sur 161 = 100 %

SOUHAITS	N	%
En personnel		
Embaucher des techniciens	36	22
Embaucher des appariteurs	9	6
En documents		
Augmenter les budgets à cette fin	25	16
En équipement		
Augmenter les budgets à cette fin	48	30
Prévoir des fonds d'entretien	21	13
Assouplir les procédures d'utilisation	13	8
Réserver certains équipements spécifiques pour tel département	9	6
Faciliter l'accès à certains équipements	29	18
Autres	62	39

D'autres correctifs sont mentionnés seulement par quelques personnes, mais ils n'en sont pas moins judicieux pour autant. Ils touchent surtout une meilleure répartition des tâches parmi le personnel technique, une attention à sa formation complémentaire au besoin, la diminution de contrôles plutôt tatillons, et la consultation des enseignants concernés avant l'achat de tel ou tel équipement.

Il vaut peut-être de souligner que nous avons ici un exemple de données qui ne renvoient pas à la population totale des interviewés et qui présentent des nombres et des pourcentages relativement modestes. Ces données n'en sont pas moins importantes, entre autres parce qu'elles rendent compte d'un enrichissement que les personnes rencontrées ont apporté au contenu « formel » de l'entrevue, qu'elles sont le fruit d'une réflexion de leur part sur leur vécu, et qu'elles peuvent ainsi facilement faire office à la fois de prémonition et d'approfondissement.

e) L'enseignement

La vision subjective de l'enseignement qu'entretiennent les enseignants est une autre source privilégiée d'information au sujet des principales insatisfactions qui les habitent, même de façon latente — et à cause de cela même, peut-être plus profonde. Cette vision (ou même « visée » à l'occasion), qui incidemment se nourrit beaucoup de nos quatre thèmes de départ (dégradation, figuration, dévalorisation et frustration), s'exprime en quelque sorte en deux temps: par le biais d'une perspective d'avenir et par celui d'un jugement de valeur.
L'avenir professionnel au sein de l'enseignement (surtout collégial) se présente ainsi pour ces enseignants. Il y en a 35 % qui se considèrent engagés à long terme dans leurs occupations présentes, 29 % qui regardent ailleurs et assortissent leur éventuelle « fidélité » d'un certain nombre de conditions, 12 % qui s'orientent déjà au moins intérieurement vers autre chose, et 24 % qui se trouvent ou indécis ou très discrets à ce propos.

De ce que les enseignants précisent quant à ces différentes prises de position, nous retenons comme très pertinentes ici quelques-unes des raisons invoquées au tableau 96 de la section précédente soit pour éventuellement quitter, soit même pour continuer encore (lorsque cette prolongation paraît plutôt subie).

Il s'agit principalement, parmi les motifs pour quitter: de la rigueur des conditions de travail (21 %), de l'écart d'âge ou de mentalité (11 %), de la dégradation de l'image officielle (11 %), de l'insécurité d'emploi (9 %); et parmi les raisons de continuer quand même: de l'approche de la retraite (5 %), de la spécification limitative des qualifications (4 %), et de la rareté des emplois (3 %). Tous les pourcentages ici sont significatifs, soit en eux-mêmes (par exemple plus de 20 % se préparent à quitter en raison des conditions générales de travail...), soit en ce qu'ils sont indicatifs de difficultés fondamentales ou au moins majeures du système scolaire, sur lesquelles le présent rapport insiste ailleurs. Le contexte dans lequel elles se trouvent mentionnées ici ajoute à leur gravité et à leur urgence.

Pour ce qui est du jugement de valeur, partiel il va de soi, formulé en complément de ce qui précède, il rejoint quelques grands paramètres de la condition enseignante au cégep:

	%
• L'humain y est sacrifié à la technocratie	10
• La profession elle-même se trouve très dévalorisée	20
• Très peu de soutien auprès de l'administration	19
• Peu de valorisation de la part de l'administration	14
• Grand isolement	26
• Grande insécurité	18

En raison de l'importance des sujets tout comme de celle des pourcentages, il faut évidemment regarder ces observations comme autant de pointes d'icebergs. Il en est de même pour ce qui est dit de la légendaire « liberté » des enseignants. Ils se partagent visiblement en trois catégories à ce sujet. Heureuse grande liberté jugent les uns, tandis que d'autres en verraient d'un bon oeil la diminution avec comme conséquence une meilleure qualité de l'enseignement, ou qu'ailleurs l'on demandera simplement: « Quelle liberté »? L'aménagement de cette liberté semble bien jouer comme l'une des causes premières de l'organisation et de l'efficacité de l'enseignement, tant au niveau des maîtres qu'à celui des étudiants (pensons seulement, dans le premier cas, à ces programmes « indéfinis » qui laissent encore à l'enseignant une autonomie ou marge de manoeuvre assez difficile à assumer; et dans le deuxième cas à cette citation de Maschino, facilement généralisable: « On nous croit mûrs quand nous sommes encore verts » (p. 21). Surtout qu'il faut bien songer aussi que, diversement comprise et appliquée, cette « liberté » est placée par plus de 60 % des enseignants au nombre des motifs principaux de leur attachement initial ou actuel à leur profession. C'est à n'en pas douter une question de taille, autant dans ses fondements que dans ses conséquences.

f) Les conflits internes

Deux autres voies se trouvaient également empruntées par les enseignants au cours de l'entrevue pour indiquer différents faits ou circonstances qui entravent leur bien-être normal. L'une d'elles a trait aux conflits internes. En effet, 73 % des personnes rencontrées ont fait état de telles dissensions au sein du département et elles en ont dressé un tableau qui laisse assez voir qu'une telle situation peut être largement perturbatrice du vécu quotidien (voir le tableau 99).

Si l'on considère, en outre, que près de 30 % des interviewés soulignent que le climat général de leur département en est un plutôt tendu, on est amené à comprendre qu'outre leurs aspirations de justice, précédemment évoquées, les enseignants en ont aussi de paix, pour un meilleur et plus heureux accomplissement de leur tâche. Comme quoi tous les maux et tous les remèdes ne renvoient pas nécessairement à l'extérieur.

TABLEAU 99
DES CONFLITS INTERNES AU DÉPARTEMENT

Sur 201 = 100 %

CONFLITS	N	%
Ouverts	72	36
Latents	30	15
Permanents	54	27
Sérieux	49	24
D'intérêts	16	8
De personnalité	35	17
D'ordre pédagogique	29	14
De clans	16	8

C) L'INCONFORT DE LA SITUATION PRÉSENTE

La dernière voie empruntée s'en va à un plan plus global; elle se ramène assez à une description circonstanciée d'un certain « inconfort général ». L'expression ne paraît pas trop forte, car il faut voir au départ que près de 70 % des enseignants rencontrés se définissent eux-mêmes comme plus ou moins « malheureux » dans leur actuelle condition cégépienne. Cet inconfort est dû à un certain nombre de causes. La plupart de celles qui ont été identifiées s'apparentent beaucoup à des composantes que nous pourrions qualifier d'« écologiques », en ce qu'elles paraissent fortement affecter l'environnement psychologique ou pédagogique des acteurs en cause.

De fait six causes principales sont avancées:

	N	%
• Le climat général	44	22
• La dégradation du prestige social	37	18
• Les comportements administratifs et syndicaux	35	17
• La robotisation de l'enseignant	19	9
• La dégradation de la qualité de l'enseignement	16	8
• Les changements projetés au collégial	7	3

Voilà qui à la fois indique (et cela vaut pour tous les résultats de cette recherche) que l'on peut difficilement — même à des fins heuristiques — séparer enseignant et enseignement, et ramène sur le tapis de profondes réalités, de profondes difficultés d'être des enseignants, en mettant encore une fois en relief ce fait que leurs principaux malaises ne se situent pas tous en surface, indépendamment du fait qu'ils soient possiblement curables ou bien inhérents à une transformation culturelle historique. Une chose certaine aussi c'est qu'ils ouvrent largement à la réflexion.

Pour reprendre une expression de Hamon et Rotman (p. 265), ce n'est vraisemblablement pas tout à fait « le côté ensoleillé de la planète des profs » qui nous est présenté ici. Chaque homme ou femme « de bonne volonté » pourra sans doute y trouver quelque matière personnelle à méditation et éventuellement pour l'action, suivant sa « localisation » propre, mais peut-être quelques réalités (soulignées ailleurs également) s'y font surtout pressantes.

L'enseignant y apparaît d'abord dans une assez grande solitude morale et sociale dans les quatre cercles concentriques qui l'enferment: la classe, le département, le cégep, la collectivité environnante.

Il s'y présente, un peu par voie de conséquence mais plus encore en raison d'incompréhension et d'hostilité voilée, dans une quasi-impossibilité (fondamentale, conjoncturelle ou contextuelle) d'être lui-même, en tant que tel professionnel de l'enseignement.

Plus encore, de causes en effets, il paraît bien arriver que ce que nous évoquions au début, telle idéologie de l'école, de l'enseignement, de l'enseignant, en disparaissant ou en se transformant dans le ressac actuel, laisse précisément l'enseignant sans horizons. Mais n'est-ce pas le propre de l'idéologie de construire ceux-ci... et de les emporter avec elle? C'est dans cette veine qu'il ne reste à peu près plus alors que des buts très rapprochés, au mieux quelques objectifs à moyen terme, une panoplie très réduite de moyens qui, en conséquence, ouvre aisément à l'exploitation plus ou moins improvisée de ce dont on dispose immédiatement. La perspective, le projet, la finalité ont disparu.

Au-delà, à travers ces demi-échecs de quelque manière imposés (et parce qu'ils sont imposés aux acteurs, à des acteurs insatisfaits), il semble bien difficile, même si « l'échec (ou le demi-échec) de l'institution est impensable » (Hamon et Rotman, p. 146) en principe et officiellement, de ne pas au moins commencer à s'interroger sur une telle réalité, sur ses facteurs et sur ses possibles correctifs.

CHAPITRE VIII

DE CERTAINES DIFFÉRENCES ENTRE LES ENSEIGNANTS

INTRODUCTION

Au cours des chapitres précédents ont été établies des constantes majeures de la pratique professionnelle des enseignants, en rapport avec des thèmes déterminés. Au passage ont été soulignées quelques particularités de leur pratique suivant le secteur d'enseignement, le sexe, le nombre d'années d'expérience réelle dans l'enseignement, la scolarité et la langue d'enseignement. Ceci afin d'accentuer, là où cela s'imposait avec le plus de netteté, l'idée que l'enseignant de cégep ne se révèle pas d'une espèce monolithique, aux attitudes, perceptions et comportements uniformes; que le corps enseignant des cégeps ne saurait se caractériser d'une manière univoque, même si les pratiques se rejoignent sur plus d'un point. Par exemple, au chapitre V, nous avons montré que, si nous excluions les coordonnateurs de département des pourcentages quantifiant les échanges entre enseignants et administrateurs, le portrait des relations entre les deux groupes fluctuait sensiblement, à la baisse.

Cette distinction entre les coordonnateurs et les enseignants « ordinaires » s'observerait sans doute à d'autres points de vue; malheureusement, le temps ne nous a pas permis de procéder aux corrélations indispensables pour une telle analyse. Quant aux variations dans les attitudes, les perceptions, les opinions, les comportements des enseignants interviewés, suivant les variables secteur, sexe, expérience, scolarité et langue d'enseignement, encore là, il nous aurait fallu un plus long délai pour les extraire substantiellement des données et en mesurer toute la pertinence. Cependant, les recoupements que nous avons pu analyser laissent paraître des tendances assez marquées pour mériter d'être soulignées. Le but de ce chapitre est donc de présenter quelques distinctions entre les secteurs d'enseignement surtout, mais aussi suivant les quatre autres variables mentionnées. Pour une meilleure intelligence de ces variantes, nous les avons articulées autour de quatre thèmes qui s'imposent comme autant de constatations relativement à la pratique professionnelle des enseignants, à la lumière des données recueillies.

La première constatation est la suivante: suivant le secteur, l'expérience, la langue d'enseignement et le sexe, la pratique des enseignants semble différemment marquée par une individualisation proche d'une sorte de « privatisation » de l'exercice professionnel. Dans une autre veine, certaines données font ressortir que les contenus de cours exercent une plus ou moins grande suprématie sur la pratique des enseignants, suivant leur secteur d'enseignement. La troisième constatation se rapporte au dynamisme des répondants, dont la diversification, tant sur le plan quantitatif que qualitatif, paraît plus ou moins prononcée selon le secteur d'enseignement et la scolarité. Plus globalement, nous observons en quatrième lieu que la satisfaction au travail varie parfois sensiblement suivant le secteur, le sexe et la langue d'enseignement.

1. L'INDIVIDUALISATION DE LA PRATIQUE

Qu'on l'aborde sur le plan de l'activité éducative en soi ou celui de son contexte externe, il ressort des entrevues que l'acte d'enseigner dans un cégep se caractérise par une individualisation[1] assez marquée de la part des répondants. Cette individualisation, on la décèle au tournant d'attitudes, d'opinions, de comportements montrant que, dans leur pratique quotidienne, les enseignants opèrent avec une latitude relativement grande. D'un côté, celle-ci leur garantit une liberté en général appréciée; de l'autre, elle les isole. Cet isolement, envisagé sous l'angle de l'individu ou du département, privatise en quelque sorte

(1) C'est ici la pratique professionnelle de l'enseignant dans son ensemble qui est considérée, en tant qu'elle se révèle essentiellement définie par l'enseignant d'abord. À ne pas confondre avec l'expression « individualisation de l'enseignement », laquelle réfère spécifiquement au rapport entre l'étudiant et l'apprentissage.

l'acte pédagogique ou le « départementalise ». Cependant, que l'on parle en termes d'individualisation, d'isolement, de privatisation ou de repli sur soi, cette tendance à la prédominance de l'individu sur l'institution ne caractérise pas également les deux secteurs d'enseignement, de même qu'elle s'actualise différemment suivant d'autres variables.

A) SUIVANT LE SECTEUR

En général, dans les spécialisations, la pratique professionnelle s'avère moins individualisée — ou individualisante —, moins l'affaire de l'enseignant seul que dans les disciplines. Et ce, quant à la préparation, à la conduite et au contexte externe de l'activité éducative.

a) Quant à la préparation et à la conduite de l'activité

Quand il prépare un cours, l'enseignant dans une spécialisation consulte davantage d'autres personnes que ne le fait son collègue des disciplines (86 % contre 71 %) : ces ressources peuvent être ses collègues, des préposés aux services, des appariteurs, des techniciens, des magasiniers ou du personnel extérieur au cégep, par exemple sur les lieux d'un stage.

Une deuxième observation va dans le sens d'une « collectivisation » plus affirmée de l'acte professionnel chez les enseignants des spécialisations : leur plan de cours est davantage élaboré en département et suit de plus près le plan-cadre de la direction générale de l'Enseignement collégial (DGEC) ; alors que, dans les disciplines, on est plus nombreux à fonder son cours sur son propre plan, soit 21 % contre 11 %. Voilà sans doute qui contribue à expliquer pourquoi les enseignants des spécialisations considèrent en plus grand nombre que leur liberté est restreinte par le plan décrit dans les Cahiers de l'enseignement collégial ou tel que modifié ou complété par le département (44 % contre 34 %).

À un autre point de vue, soit celui de l'évaluation des apprentissages, la tendance à l'individualisation est aussi plus marquée du côté des disciplines que des spécialisations. Ainsi, les enseignants des disciplines choisissent plus souvent seuls les types d'évaluation des apprentissages des étudiants que ce n'est le cas pour les enseignants des spécialisations (54 % contre 40 %). Ces derniers paraissent composer dans une plus large mesure avec les étudiants ou d'autres intervenants pour procéder à l'évaluation (31 % contre 21 %). D'ailleurs, les étudiants participeraient davantage aux décisions concernant un cours dans les spécialisations, par rapport à deux points au moins : l'organisation des diverses activités (43 % contre 29 % dans les disciplines) et le choix des thèmes de discussion (36 % contre 21 %). Ils seraient aussi en plus grand nombre dans les spécialisations à décider d'autres aspects du cours que ceux présentés au tableau 80 (24 % contre 6 % dans les disciplines).

Par rapport aux outils auxquels ils recourent pour leur enseignement, le fait que les enseignants des disciplines se montrent moins attachés aux manuels (63 % contre 78 %) et à d'autres volumes (50 % contre 60 %) permet de penser que le contenu de l'enseignant d'une discipline est plus « personnalisé ». Lorsqu'ils songent à de nouveaux outils ou à l'innovation pédagogique en soi, les enseignants des disciplines recherchent plus l'efficacité des méthodes que leurs collègues des spécialisations (29 % contre 16 %), ces derniers se distinguant surtout sur ce plan par leur recherche d'un mode de transition plus satisfaisant entre le cégep et le monde du travail (17 % contre 2 %). L'importance du monde extérieur au cégep ressort d'ailleurs presque exclusivement des entrevues des répondants enseignant dans une spécialisation : ses impératifs semblent imbriqués jusqu'à un certain point dans les composantes de leur pratique professionnelle.

b) Quant à l'environnement humain

La constatation précédente nous amène à nous pencher sur les relations qu'entretiennent les enseignants avec leur environnement humain. Nous remarquons une étendue plus large des rapports professionnels dans les spécialisations. Ne serait-ce qu'au plan des services consultés, on note une première indication de cette étendue dans le fait que les enseignants des spécialisations recourent plus souvent au secrétariat (23 % contre 11 %), tandis que ceux des disciplines, pour employer l'expression d'un répondant, ont davantage tendance à « se débrouiller seuls ».

Nous avons déjà signalé, au chapitre V, que, dans les spécialisations, les échanges entre les enseignants et leur coordonnateur de département se faisaient plus fréquents. Le tableau 100 illustre cette situation.

Il est intéressant de lire dans ce tableau que le sujet de discussion où l'écart entre les deux secteurs d'enseignement s'avère le plus prononcé concerne les problèmes avec les étudiants (67 % dans les spécialisations, contre 35 % dans les disciplines). Cette présence importante de l'étudiant au sein des préoccupations renforce l'impression que, dans les spécialisations, l'étudiant constitue une dimension plus dynamisante de la pratique. Si l'on considère le fait que les enseignants des spécialisations ont affaire à passablement moins d'étudiants que leurs collègues des disciplines (18 % ont 76 étudiants et plus, contre 61 % des enseignants d'une discipline), il est facilement concevable que les liens avec les étudiants soient plus développés de ce côté et aient davantage de retombées sur la pratique professionnelle (ce, d'autant plus que le séjour au cégep des étudiants du professionnel est plus long que celui de leurs confrères du général). À preuve, entre autres, le caractère obligatoire des rencontres au bureau de l'enseignant : dans les spécialisations, 40 % des répondants signalent cette obligation pour leurs étudiants, comparativement à 19 % dans les disciplines.

TABLEAU 100

SUJETS DISCUTÉS PERSONNELLEMENT AVEC LE COORDONNATEUR DU DÉPARTEMENT AU COURS DU DERNIER MOIS

	DISCIPLINES (SUR 115)	SPÉCIALISATIONS (SUR 86)
	%	%
Questions de régie interne	70	74
Acquisition de matériel	55	76
Problèmes avec les étudiants	35	67
Horaire de cours	37	57
Relations avec l'administration du cégep	39	51
Méthodes pédagogiques	44	43
Évaluation	35	49
Plans d'études	32	45
Relations avec le syndicat	24	34
Autres sujets	31	50

Les rapports avec les étudiants sont sans doute facilités aussi par le fait que les enseignants des spécialisations enseignent à des étudiants de leur spécialisation. Ce qui est moins le cas des enseignants des disciplines qui, pour leur part, enseignent à un nombre parfois élevé d'étudiants du professionnel, en particulier dans les cours communs. Cette situation de fait ne peut qu'influer sur les relations entre enseignants et étudiants. Ne serait-ce qu'en diminuant dès le départ les risques d'isolement des enseignants dont les étudiants appartiennent au même secteur, cette appartenance garantissant aux préoccupations enseignantes et étudiantes plus d'homogénéité. Conséquemment peut-être, on trouvera plus de répondants dans les spécialisations à se plaindre des visites impromptues d'étudiants à leur bureau.

Dans les disciplines, une des raisons majeures à l'origine des rencontres hors classe découle en droite ligne de l'absentéisme des étudiants, apparemment plus aigu dans ce secteur que du côté des spécialisations: à leur dernier cours, seulement 28 % des enseignants d'une discipline n'ont pas eu à déplorer d'absences d'étudiants, comparativement à 55 % des enseignants dans une spécialisation. Fait intéressant à noter concernant ces rencontres: elles se font davantage en petits groupes dans les spécialisations (36 % contre 17 %), alors qu'elles empruntent plus le mode individuel dans les disciplines: dans la semaine précédant l'entrevue, 20 % des répondants enseignant une discipline ont affirmé rencontrer individuellement plus de 22 étudiants, par rapport à 7 % des enseignants des spécialisations. Faut-il voir là l'indice d'une prédilection des enseignants d'une discipline pour l'individualité?

Quoi qu'il en soit, leurs échanges avec les étudiants semblent plus nombreux qu'avec les administrateurs, avec qui ils discutent moins fréquemment de certains sujets que leurs collègues des spécialisations. De ce côté, on échange davantage avec l'administration sur le perfectionnement (58 % contre 25 %), le département (54 % contre 39 %) et les questions reliées au matériel (34 % contre 21 %). Précisons, puisqu'il en est partiellement question, que le contexte matériel en général paraît marquer davantage la vie professionnelle des enseignants des spécialisations, en conditionnant entre autres le choix de leur formule pédagogique: 20 % d'entre eux l'ont déclaré, comparativement à 10 % des répondants enseignant une discipline.

Quant à la vie en département, il semble qu'elle soit vécue plus « collégialement » du côté des spécialisations, où l'on se dit plus attaché au département (40 % contre 23 %). Le plan de cours, on l'a vu plus haut, s'inspire davantage des visées départementales dans les spécialisations et les échanges entre les enseignants et leur coordonnateur s'y font plus nombreux. De plus, l'assistance aux réunions de département et le nombre de ces réunions paraissent plus fréquents dans les spécialisations: 17 % des enseignants d'une discipline n'ont assisté à aucune réunion départementale durant le mois précédant l'entrevue, par rapport à 5 % dans les spécialisations. L'implication dans les différents comités du département paraît aussi plus forte dans les spécialisations: 57 % des répondants dans les spécialisations font partie de comités, contre 43 % dans les disciplines.

Ce n'est qu'au plan syndical que les enseignants des disciplines se montrent sous un jour plus « collectiviste » que leurs collègues des spécialisations. Ils sont plus assidus aux assemblées syndicales (47 % n'ont assisté à aucune assemblée depuis le début de la session alors que ce pourcentage est de 58 % dans les spécialisations) et affichent un moins grand désintérêt pour les réunions du syndicat: 41 % des enseignants dans une spécialisation diront n'avoir aucun intérêt pour de telles réunions, contre 28 % dans les disciplines.

Mis à part le plan syndical, toutefois, si on fait le compte de tout ce qui précède, il semble en définitive qu'on travaille plus en solitaire dans les disciplines que dans les spécialisations.

B) SUIVANT LE NOMBRE D'ANNÉES D'EXPÉRIENCE

Les croisements effectués avec la variable « expérience » sont moins nombreux qu'avec la variable « secteur ». Quelques données, cependant, considérées sous l'angle de l'expérience acquise dans l'enseignement laissent entrevoir une individualisation plus accentuée de l'exercice professionnel chez les enseignants les plus expérimentés.

Ainsi, les répondants cumulant plus de douze ans d'expérience dans l'enseignement sont plus nombreux à décider seul des types d'évaluation des ap-

prentissages (55 % contre 41 % chez les douze ans et moins). Pour la conduite d'un cours, ils permettent moins d'initiatives aux étudiants, en particulier quant à l'organisation des activités ou projets (29 % contre 40 %) et sur d'autres points (8 % contre 35 %). Ils recourent dans une plus grande proportion au tutorat comme formule pédagogique (16 % contre 5 %) et font moins travailler leurs étudiants en équipe que les enseignants moins expérimentés (49 % contre 73 %). Lorsqu'ils rencontrent les étudiants au bureau, ils privilégient davantage les entrevues individuelles: 85 % des enseignants exercant depuis plus de douze ans n'ont effectué aucune rencontre de groupe au bureau durant la semaine précédant l'entrevue, comparativement à 66 % pour ceux ayant moins d'expérience dans l'enseignement. Ces derniers rencontrent davantage les étudiants en petits groupes en dehors de la classe (14 % contre 4 %). Les enseignants les plus expérimentés se montrent moins sensibles que les autres aux exigences des étudiants dans leurs cours comme possibles facteurs de leur motivation au travail (39 % contre 50 %).

Ces données nous paraissent des indices sérieux d'une pratique plutôt individualisée du travail enseignant chez les plus de douze ans d'expérience.

C) SUIVANT LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT

Certains recoupements entre les données qui ont pu être analysées montrent que la pratique professionnelle des enseignants dans les cégeps anglophones pourrait être plus individualisée que dans les cégeps francophones. Cela se manifeste, entre autres, dans leurs rapports avec les étudiants et le département de même que dans leurs opinions relativement au syndicat.

On constate que, dans les cégeps anglophones, les rencontres individuelles avec les étudiants sont doublement privilégiées, par comparaison avec les cégeps francophones (27 % contre 12 %). Les répondants anglophones allouent plus de temps à ce type de rapports enseignants-étudiants que leurs collègues francophones: 41 % des enseignants anglophones affirment que la durée de ces rencontres excède 20 minutes alors que ce n'est le cas que pour 15 % des enseignants francophones. Par contre, les enseignants anglophones, mis à part la rencontre au bureau, établissent moins d'autres contacts avec les étudiants que les enseignants francophones (32 % contre 58 %).

Au plan départemental, les répondants anglophones paraissent tenir moins de réunions: 22 % d'entre eux disent n'avoir assisté à aucune réunion de département durant le mois précédant l'entrevue, comparativement à 10 % des enseignants francophones. L'assiduité à ces réunions semble supérieure du côté francophone, où 52 % des répondants notent une assistance de 90 % à 100 % de leurs collègues à la dernière réunion, contre 38 % chez les anglophones. D'ailleurs, l'attachement au département se révèle moins fort chez les anglophones (19 % contre 32 %). Ce qui n'empêche pas toutefois les répondants anglophones de se dire plus engagés dans la profession que les francophones (32 % contre 10 %).

Dans un autre ordre d'idée, les enseignants anglophones croient moins au pouvoir syndical que leurs collègues des cégeps francophones (62 % contre 74 %). Ils considèrent plus positivement que ces derniers l'influence de leur syndicat sur les relations de travail en général (65 % contre 54 %) et sur les cours ou les programmes (35 % contre 18 %). Ils jugent cependant plus négativement l'impact syndical sur le régime pédagogique (37 % contre 24 %) et sur d'autres aspects (19 % contre 9 %).

Même si les répondants anglophones ont moins à se plaindre du manque de soutien de la part des administrateurs que les francophones (8 % contre 21 %), leurs témoignages expriment davantage une situation d'isolement: 41 % des répondants anglophones insistent sur cette situation, comparativement à 23 % des enseignants francophones interviewés.

D) SUIVANT LE SEXE

Envisagées suivant le sexe, les données exposées en A (pas toutes, cependant, puisque la variable sexe n'a pas fait l'objet d'autant de croisements) font ressortir deux choses surtout: la pratique des enseignantes se révèle plus centrée sur les étudiants et les enseignantes semblent plus retranchées dans leur département que les enseignants. L'isolement, dans leur cas, paraît être moins celui des individus que de la discipline ou de la spécialisation; au lieu de l'individualisation de l'acte pédagogique, il serait plus juste de parler de sa « départementalisation ».

a) Les rapports avec les étudiants

La rencontre hors classe avec l'enseignante rélève davantage d'une obligation pour l'étudiant que ce n'est l'usage dans la pratique de l'enseignant: 39 % des enseignantes obligent leurs étudiants à ce type de rencontre, contre 22 % des enseignants. Quant aux circonstances ou aux occasions à l'origine de ces rencontres, elles découlent davantage de l'initiative de l'enseignante (71 % contre 59 % par rapport aux enseignants). L'objet de ces rencontres gravite beaucoup plus autour de l'organisation des cours ou des projets individuels des étudiants (30 % contre 15 %).

Les enseignantes sont plus sensibles à l'intérêt manifesté par les étudiants pour les cours que ne le sont les enseignants (77 % contre 66 %). Il faut croire que cet intérêt leur est accordé puisque les enseignantes ont à signaler moins d'absences d'étudiants à leur cours que les enseignants: 47 % d'entre elles ne déplorent aucune absence d'étudiants à leur dernier cours, contre 36 % des enseignants. Dans quelle mesure cette situation compte-t-elle dans le fait qu'elles se disent plus confiantes que les enseignants au début d'un cours (70 % contre 59 %)?

b) Les relations professionnelles

Les enseignantes restreignent plus que les enseignants leur cercle de relations professionnelles à leurs collègues de la discipline ou de la spécialisation (68 % contre 53 %). Dans la ligne de ce qui précède, précisons que le but visé par les échanges des enseignantes avec leurs collègues est davantage la compréhension des étudiants que chez les enseignants (32 % contre 22 %).

Les enseignantes semblent se réunir plus souvent en assemblée départementale: 26 % affirment avoir assisté à un nombre de trois à cinq réunions durant le mois précédant l'entrevue, comparativement à 16 % des enseignants. Fait à noter, les enseignantes discutent beaucoup moins de leur département avec les administrateurs, alors que le département est un des principaux objets d'échanges entre les enseignants et les administrateurs: 56 % des enseignants discutent du département avec l'administration du cégep, contre 28 % des enseignantes.

Quant à la vie syndicale, elle semble moins intéresser les enseignantes que les enseignants. La fréquentation par les enseignantes des assemblées syndicales se fait moins assidue: 64 % n'ont assisté à aucune réunion du syndicat durant le mois précédant l'entrevue, contre 46 % des enseignants. Règle générale, 42 % des enseignantes caractérisent comme nulle leur fréquentation des assemblées syndicales, comparativement à 30 % des enseignants. Le département avant tout, donc.

2. LA SUPRÉMATIE DU CONTENU

Nous avons établi, au chapitre VI, l'existence de deux comportements pédagogiques distincts de la part des répondants vis-à-vis des contenus de cours. Les uns tentaient d'adapter le contenu aux caractéristiques des étudiants, quitte à l'assouplir, à l'alléger ou à le modifier. Les autres, plus fidèles au contenu, semble-t-il, y soumettaient l'essentiel de leur pratique. Or, ces deux points de vue se trouvent partagés d'une manière assez significative selon les secteurs d'enseignement.

Ainsi, lorsqu'ils choisissent une formule pédagogique, les enseignants des spécialisations le font davantage en fonction du contenu du cours (65 % contre 54 %) et du contexte matériel (20 % contre 10 %), alors que leurs collègues des disciplines se montrent plus influencés par les caractéristiques des étudiants (29 % contre 16 %). Détails intéressants à noter et qui vont dans le sens d'une plus grande « orthodoxie » par rapport au contenu de la part des enseignants dans une spécialisation: ces derniers semblent plus attachés aux manuels (78 % contre 63 %) et aux autres volumes (60 % contre 50 %) et. parmi les lacunes ou les contraintes qui rendent difficile ou simplement impossible l'utilisation de documents, ils soulignent plus que dans les disciplines celles relatives au contenu de ces documents (22 % contre 8 %).

Les étudiants auxquels enseignent les enseignants des spécialisations iront directement, pour la plupart, sur le marché du travail après le cégep. Aussi n'est-il pas étonnant de retrouver une proportion sensiblement plus grande d'enseignants dans une spécialisation à la recherche d'un équilibre entre le monde du travail et le cégep dans leurs expérimentations pédagogiques (17 % contre 2 %). D'où sans doute la nécessité plus grande pour eux d'une fidélité plus stricte à des contenus qui doivent s'accorder à la réalité du monde extérieur, dont la proximité rend peut-être l'atteinte des objectifs plus impérieuse.

Quand on demande aux enseignants ce qui les soutient ou les encourage dans leur travail au cours de la session, les répondants des deux secteurs mettent l'accent sur des facteurs différents. Ceux des disciplines comptent davantage sur le sentiment d'apporter « globalement » quelque chose d'important aux étudiants (29 %, par rapport à 17 % des enseignants des spécialisations), ce quelque chose pouvant excéder les paramètres exclusivement définis par le contenu. Les enseignants des spécialisations, quant à eux, se révèlent plus sensibles à l'intérêt manifesté par les étudiants pour leurs études (77 % contre 64 %).

Au plan de l'évaluation des apprentissages, le traditionnel examen final, qui vérifie dans quelle mesure le contenu a été assimilé par les étudiants, est plus le fait des enseignants des spécialisations que des disciplines (31 % contre 20 %); et, par rapport à l'évaluation dans son ensemble, on note chez l'enseignant des disciplines une hésitation plus marquée à inscrire un échec à un étudiant (40 % contre 27 %).

D'autre faits que ceux énoncés plus haut tendent à démontrer une plus grande centration des enseignants des spécialisations sur le contenu. Ils modifieront moins leurs cours que leurs collègues des disciplines par rapport à la session antérieure où ils l'ont déjà donné. Aussi, lorsqu'ils s'engagent dans une activité de perfectionnement, les enseignants des spécialisations visent davantage l'accroissement de la compétence dans leur spécialisation que ceux des disciplines dans leur discipline (37 % contre 22 %). Nous avons déjà établi que, dans les spécialisations, on était engagé en plus grand nombre dans des activités de perfectionnement (voir le chapitre VI); ajoutons ici que les enseignants d'une spécialisation participent plus à des congrès, à des colloques et à des conférences (73 % contre 43 %), lesquels concernent en général surtout la spécialisation ou la discipline enseignée.

Si nous considérons les domaines de perfectionnement, nous constatons que les enseignants des spécialisations s'intéressent deux fois plus que ceux des disciplines à la micro-informatique (31 % contre 16 %), domaine par lequel leurs contenus de cours semblent davantage concernés. La didactique d'une

spécialisation ou d'une discipline, par contre, attire plus les enseignants des disciplines (11 % contre 4 %). D'ailleurs, quand on leur demande sur quoi devrait surtout porter la formation d'un enseignant de cégep, les enseignants des spécialisations sont moins nombreux à choisir en premier la pédagogie (13 % contre 24 %). Les deux groupes se distinguent aussi par rapport aux gratifications qu'ils jugent rattachées au fait de se perfectionner. Les enseignants des disciplines mettront plus en relief que leurs collègues des spécialisations l'importance de la stimulation intellectuelle pour elle-même, sans lien nécessaire avec d'éventuelles retombées sur leurs contenus de cours proprement dits (18 % contre 6 %).

Voilà somme toute assez d'indices qui permettent de constater une hégémonie plus répandue des contenus de cours sur des aspects importants de la pratique des enseignants des spécialisations.

3. LA DIVERSIFICATION DU DYNAMISME

L'enseignement général et l'enseignement professionnel, en vertu de leurs finalités et de leur nature spécifiques ne peuvent engendrer chez les enseignants une pratique tout à fait identique. Le simple fait que la formule stage soit plus répandue du côté des spécialisations que des disciplines entraîne quelque différence à ce niveau. Néanmoins, certaines activités ou préoccupations des enseignants, à quelque secteur qu'ils appartiennent, se ressembleront. L'implication dans une activité de recherche, pour ne citer que cet aspect, sera autant le fait des enseignants d'un secteur que de l'autre. De même que les deux secteurs seront caractérisés également par une prédilection des enseignants pour l'exposé magistral, formel ou informel. Mais le travail d'équipe, par exemple, sera davantage encouragé par les enseignants cumulant le moins d'années d'expérience dans l'enseignement. D'autres variantes de ce genre distingueront l'exercice professionnel des enseignants, dépendamment du secteur d'enseignement, du nombre d'années d'expérience et de la scolarité. Dans certaines catégories d'enseignants, le dynamisme sera plus diversifié, c'est-à-dire que le travail de l'enseignant donnera lieu à un éventail plus large ou plus accentué de « pratiques ».

Ne disposant pas de toutes les données permettant une analyse complète à cet égard, nous croyons tout de même les suivantes assez révélatrices.

A) SUIVANT LE SECTEUR

Est-ce en raison d'une différence de nature entre les deux enseignements (envisagée surtout sous l'angle de la proportion du concret et de l'abstrait caractérisant chacun) ? Serait-ce que dans les spécialisations on est plus en relation avec le monde du travail ? Cela tient-il au fait que les enseignants des spécialisations supervisent plus de stages (24 % contre 2 % dans les disciplines) et donnent plus de laboratoires (42 % contre 24 %) ? Est-ce dû à leur formation, différente de celle de leurs collègues des disciplines, que les enseignants de spécialisations semblent à première vue diversifier davantage leur tâche ? C'est ce qui ressort en tout cas de certaines données, si l'on envisage en particulier les activités auxquelles les enseignants se livrent afin d'organiser leurs cours. Le tableau 101 montre que cette organisation donne lieu à plus de réaménagements du temps-horaire de la part des enseignants des spécialisations et à des modes d'intervention plus diversifiés de leur part. Ainsi, les enseignants des spécialisations rencontrent davantage leurs étudiants en dehors du cadre traditionnel de la classe (31 % contre 13 %, dans les disciplines), répartissent autrement que prévues à l'horaire les périodes de cours (28 % contre 17 %), réunissent différents groupes en un seul plus souvent (23 % contre 10 %) et recourent en plus grand nombre à d'autres façons d'aménager le temps réservé à l'enseignement proprement dit (44 % contre 25 %) ; cela pourra consister, par exemple, à subdiviser un grand groupe en plusieurs petits.

Les rencontres hors classe avec les étudiants, qui portent beaucoup sur les « projets » d'étudiants dans les spécialisations, semblent davantage partie intégrante de la pédagogie dans ce secteur que dans celui des disciplines. Dans les spécialisations, ces rencontres sont imposées par 41 % des enseignants, alors que cette pratique s'avère deux fois moins en usage dans le secteur des disciplines (19 %).

Quand ils préparent un cours, les enseignants des spécialisations paraissent se livrer à une diversité plus accentuée d'activités. Ils se familiarisent davantage avec de nouveaux documents, de nouvelles machines, de nouvelles techniques (76 % contre 66 %) ; ils traduisent presque deux fois plus des documents de l'anglais au français (33 % contre 17 %) ; ils consultent plus de personnes autres que des étudiants (86 % contre 71 %) ; ils s'adonnent en plus grand nombre à d'autres activités (38 % contre 9 %), dans le but, entre autres, d'établir et de maintenir des contacts avec le milieu extérieur au cégep (17 % contre 8 %).

Notons que « diversité » ne renvoie pas qu'au plan quantitatif, mais aussi qualitatif. C'est sous cet angle que se distinguent les enseignants des deux secteurs par rapport à certains aspects de la pratique. Ainsi en est-il par rapport aux outils dont ils se servent dans un cours donné : le tableau 102 montre que les enseignants des spécialisations recourent davantage aux manuels (78 % contre 63 %), à d'autres volumes (60 % contre 50 %), à des logiciels ou à des didacticiels (20 % contre 8 %) ; tandis que les enseignants des disciplines font plus appel à des disques ou à des cassettes (26 % contre 7 %) et à des films (22 % contre 13 %).

TABLEAU 101

SITUATION EXISTANT EN RELATION AVEC L'UN OU L'AUTRE DES COURS DONNÉS PAR LES RÉPONDANTS, SUIVANT LE SECTEUR

	DISCIPLINES (SUR 115)	SPÉCIALISATIONS (SUR 86)
	%	%
Pas d'enseignement comme tel, mais des rencontres avec les étudiants au besoin	13	31
Des périodes réparties autrement que prévues à l'horaire	17	28
Plus d'un groupe est, au moins de temps en temps, réuni pour des périodes de cours ou une autre activité d'enseignement	10	23
Une partie des périodes est donnée par un enseignement intensif en fin de semaine ou durant deux jours consécutifs ou plus à un autre moment	5	14
Il existe selon les semaines des variations concernant la durée réelle des périodes de cours	19	24
Autre situation concernant l'organisation ou la durée du cours	25	44

TABLEAU 102

DOCUMENTS UTILISÉS PAR LES RÉPONDANTS, SELON LE SECTEUR, DANS LE CADRE DE L'ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT

	DISCIPLINES (SUR 115)	SPÉCIALISATIONS (SUR 86)
	%	%
Documents photocopiés	80	80
Manuels	63	78
Autres volumes	50	60
Bandes magnétoscopiques	21	15
Films	22	13
Disques ou cassettes	26	7
Logiciels ou didacticiels	8	20
Autres types de documents	19	28

TABLEAU 103

MODES D'ÉVALUATION SUIVANT LE SECTEUR

	DISCIPLINES (SUR 115)	SPÉCIALISATIONS (SUR 86)
	%	%
Exercices ou travaux pratiques	25	44
Expériences en laboratoire	18	45
Tests objectifs	27	47
Questions ouvertes	68	58
Textes écrits	68	66
Documents audio-visuels ou autres	10	21
Démonstrations (publiques)	28	22
Autres	31	48

En ce qui concerne l'évaluation des apprentissages, il semble que, dans les spécialisations, le choix des modalités soit plus étendu et différemment partagé. Ainsi, presque toutes les modalités présentées au tableau 103 ont été privilégiées à des taux plus élevés par les enseignants des spécialisations, hormis le procédé des questions ouvertes, plus en usage dans les disciplines (68 % contre 58 %). La correction serait-elle de ce fait plus fastidieuse dans les disciplines? Chose certaine, elle occupe plus les enseignants de ce secteur que ceux de l'autre: les enseignants des disciplines sont en effet plus nombreux à avoir consacré plus de 30 heures à de la correction durant le mois précédant l'entrevue (35 % contre 20 %). Dans les spécialisations, le tiers (33 %) des enseignants auront mis moins de 10 heures à corriger pendant le même laps de temps, comparativement à 15 % pour les enseignants d'une discipline.

À un autre point de vue, soit celui du perfectionnement, le dynamisme des deux groupes d'enseignants se caractérise aussi différemment. D'abord, les enseignants des spécialisations s'inscrivent en plus grande proportion à des activités de perfectionnement (59 % contre 44 %). Rappelons que le nombre d'enseignants engagés dans une activité de perfectionnement est égal dans le secteur des disciplines et dans celui des spécialisations (51 dans les deux cas). Il existe aussi des différences quant aux types d'activités dans lesquels ils s'inscrivent. Ce que révèle le tableau 104.

Les enseignants des deux secteurs se distinguent aussi par la fréquence et l'objet des rapports qu'ils établissent soit avec le coordonnateur du département soit avec les administrateurs. On remarque en effet que, dans les spécialisations, les échanges avec le coordonnateur visent une plus grande variété d'ob-

TABLEAU 104

POURCENTAGE DES RÉPONDANTS INSCRITS DANS DIVERS TYPES D'ACTIVITÉS DE PERFECTIONNEMENT, SUIVANT LE SECTEUR

Sur 51 = 100 %

	DISCIPLINES %	SPÉCIALISATIONS %
Performa	22	33
Cours régulier dans un établissement d'enseignement	46	31
Session de formation	10	28
Congrès, colloques, conférences	29	39

jets, la plupart de ceux-ci occasionnant des échanges plus nombreux (voir le tableau 60). Les questions relatives au matériel, en outre, font beaucoup plus l'objet de discussion dans les spécialisations que dans les disciplines (76 % contre 55 %). Même constatation en ce qui a trait aux problèmes avec les étudiants (67 % contre 35 %), aux horaires de cours (57 % contre 37 %), à l'évaluation (49 % contre 35 %), au plan d'études (45 % contre 32 %), aux relations avec l'administration (51 % contre 39 %), aux relations avec le syndicat (34 % contre 24 %). On est plus nombreux aussi dans les spécialisations à aborder avec le coordonnateur d'autres sujets que ceux présentés au tableau 60 (50 % contre 31 %).

Quant aux échanges avec les administrateurs du cégep, sur plus d'un aspect, ils paraissent plus fréquents dans les spécialisations. Ainsi, le nombre de ces échanges ayant eu comme objet le perfectionnement, au cours du dernier mois, est de 29 dans les disciplines et 50 dans les spécialisations; ce qui représente une moyenne respective de 0,25 et 0,58, si nous considérons la population de l'échantillon qui, rappelons-le, dans le cas des disciplines est de 115 et dans celui des spécialisations de 86. Ce qui veut dire en somme que les enseignants des spécialisations ont deux fois plus d'échanges avec leurs administrateurs que leurs collègues des disciplines au sujet du perfectionnement. Leurs échanges avec l'administration seront aussi plus nombreux relativement au département (pour une moyenne de 0,55 contre 0,39) et au matériel pédagogique (0,35 contre 0,21).

B) SUIVANT LA SCOLARITÉ

Malgré le petit nombre de données dépouillées concernant la variable scolarité, une tendance s'en dégage tout de même dans le sens d'une diversification de la pratique. Il semble en effet que les enseignants les moins scolarisés, c'est-à-dire ceux qui ont 16 ou 17 ans de scolarité, fassent preuve d'une plus grande diversité d'occupations que leurs collègues plus scolarisés.

Quelques indices nous incitent à formuler cette hypothèse: leur pédagogie est davantage assortie de rencontres obligatoires pour les étudiants (36 % contre 23 % chez les 18 à 20 ans de scolarité); pour leurs cours, ils traduisent en plus grand nombre des textes de l'anglais au français (34 % contre 18 %), consultent plus de ressources humaines (86 % contre 74 %), produisent plus de documents écrits (79 % contre 65 %) et s'adonnent plus nombreux à d'autres activités (39 % contre 22 %); ils consacrent aussi plus de temps au perfectionnement (60 % contre 43 %).

4. LA SATISFACTION AU TRAVAIL

Quelques distinctions suivant le secteur, le sexe et la langue d'enseignement sont à faire relativement au bien-être ou mal-être dans l'enseignement.

A) SUIVANT LE SECTEUR

On ne peut pas affirmer, d'après les données analysées, que les enseignants d'un secteur soient plus heureux ou malheureux que ceux de l'autre. Toutefois, on constate que les enseignants se disant malheureux à cause du mauvais climat qui règne dans leur département ou qui est généré par les relations avec l'administration ou l'image de l'enseignant projetée par le gouvernement lors des dernières négociations sont plus nombreux dans les disciplines que dans les spécialisations (19 % contre 7 %). Les enseignants des disciplines paraissent aussi plus sujets à la fatigue et à la lassitude (18 % contre 8 %). Parmi les commentaires émis à la fin de l'entrevue, ceux des enseignants des disciplines font ressortir davantage l'idée que la profession d'enseignant se trouve dévalorisée (26 % contre 11 %) et que les administrateurs en général ne contribuent pas, bien au contraire, à la valorisation de l'enseignant (21 % contre 6 %).

B) SUIVANT LE SEXE

Les femmes sont plus heureuses dans l'enseignement collégial que les hommes. À 42 % contre 27 %, elles se disent très heureuses; alors qu'elles ne s'avouent carrément malheureuses qu'à 8 %, comparativement à 22 % de leurs collègues masculins.

C) SUIVANT LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT

Se disant plus engagés dans la profession, si on les compare aux enseignants francophones (32 % contre 10 %), les enseignants des cégeps anglophones ne semblent pas souffrir d'une dégradation du prestige social de l'enseignant de cégep. Du moins n'en parlent-ils pas comme telle, alors que 13 % de leurs collègues francophones déplorent ce fait avec insistance. Aussi, ils soulignent moins l'impact négatif du « climat » à l'intérieur de leur département ou de celui généré par les relations avec l'administration ou le gouvernement (5 %, par rapport à 16 %). Même si on les découvre plus isolés dans leur cégep (41 % soulignent leur isolement, contre 23 % chez les francopho-

nes), ils paraissent pouvoir davantage compter sur le soutien de leurs administrateurs. Ils sont 8 % à considérer que ces derniers ne les soutiennent pas, comparativement à 21 % des répondants francophones. En général, ils semblent ressentir moins d'insécurité que les enseignants francophones (3 % contre 21 %) et ils expriment davantage le souhait ferme de continuer à enseigner (54 % contre 31 %).

Telles sont les principales tendances qui ressortent d'une première analyse d'un croisement des variables secteur, sexe, expérience, scolarité et langue d'enseignement avec quelques-unes des données de l'étude. Essentiellement, cette analyse aura montré l'isolement plus prononcé des enseignants des disciplines que ceux des spécialisations; que les enseignants des spécialisations sont plus dépendants des contenus de leurs cours; que la pratique de ces derniers tend davantage à la diversification, de même que celle des enseignants les moins scolarisés; que les enseignantes vivent un peu plus repliées sur leur département, se centrent davantage sur leurs étudiants et sont plus heureuses dans l'enseignement que leurs collègues masculins; que les enseignants anglophones ressentent une « solitude » plus grande dans leur travail mais y sont plus heureux, tout de même, que leurs homologues francophones.

Ces tendances mériteraient sans doute une analyse plus approfondie. De même qu'il serait particulièrement intéressant d'en vérifier le prolongement à l'intérieur de groupes de disciplines ou de spécialisations.

CHAPITRE IX

TOUT COMPTE FAIT...

La pratique professionnelle de l'enseignant de cégep est à la fois une et multiple. On ne peut la saisir qu'en se référant à la diversité de ses composantes concrètes et des processus qui l'inscrivent dans la vie quotidienne, à l'intérieur de temps et d'espaces bien définis. On ne peut la comprendre et évaluer la qualité de son accomplissement qu'en l'envisageant comme une totalité ou, tout au moins, comme un ensemble interrelié de composantes en train de constituer un tout unifié. Réalité distincte, elle se présente également comme une réalité opérante à l'intérieur d'une institution sociale plus large.

Dans les pages précédentes, l'accent a été mis sur des composantes ou sur des aspects tels que la préparation de l'enseignement, sa prestation, le choix de méthodes pédagogiques, les modes de relation établis avec les étudiants d'une part et les rouages d'une organisation de l'autre, la disponibilité de services et l'utilisation de ressources didactiques, la place faite au perfectionnement et à l'expérimentation et la distribution des occupations elles-mêmes dans le temps, de même que leur localisation. La pratique professionnelle de l'enseignant a été, en somme, décomposée et déployée, puis analysée sous divers angles et à divers niveaux.

Dans le présent chapitre, on sera plutôt attentif à ce que l'on découvre de cette pratique quand on la regarde dans son ensemble, comme une totalité, une totalité déjà réalisée ou en train de se faire. Quels sont alors les constats qui émergent, les inquiétudes qui percent, les interrogations qui s'imposent? Dans les deux cas, il s'agit évidemment d'une question d'accent. À l'intérieur de chacun des chapitres, un effort a été fait pour placer les données exposées en perspective et en dégager la signification; cette intention est d'ailleurs manifeste dans le plan général en tant que tel. Ici, par contre, la mention ou le rappel de certaines données permettront de mieux percevoir ce qui est mis en relief et pourquoi il l'est. En conséquence, les conclusions du présent chapitre ne remplacent pas celles que l'on trouve dans les chapitres antérieurs; elles les complètent.

Nous ne nous sentons pas tenus de nous reporter aussi fréquemment aux données recueillies dans ce chapitre que dans les précédents. Nous conservons cependant toujours ces données à l'esprit, comme le lecteur d'ailleurs, qui en a maintenant une bonne connaissance. Si nous avons parfois l'air de les dépasser, c'est parce que nous les considérons dans leurs interrelations, réelles ou, parfois, potentielles. Les faits, on le sait, ne disent pas seulement ce qu'ils sont; ils révèlent aussi, très souvent, la source d'où ils viennent, le milieu qui leur donne vie et le cours dans lequel ils nous entraînent.

Ce chapitre, comme l'ensemble de ce rapport, s'appuie sur le vécu et le perçu d'une population déterminée du cégep: les enseignants à temps complet. Une étude similaire entreprise auprès des administrateurs, des étudiants, des enseignants à temps partiel, des professionnels ou du personnel technique, de bureau ou d'entretien aurait pu révéler autre chose. Sans doute, mais on ne doit pas oublier que le vécu des enseignants a des ramifications complexes avec le tout du cégep; le fait que les champs étudiés ici ne couvrent pas l'ensemble de la réalité cégépienne ne signifie aucunement que ce qu'ils révèlent ne soit pas vrai, ni même précis.

Dans un premier temps, c'est justement ce cégep institutionnel tel que vécu et perçu par les enseignants dont il sera question. Dans un second, ce sont les enseignants eux-mêmes, considérés en tant que personnes et professionnels insérés dans une institution, qui feront l'objet d'une attention particulière. Enfin, après avoir envisagé ces deux réalités, on se demandera dans quelle mesure elles se rejoignent et quels horizons demeurent ouverts.

1. LE CÉGEP DES ENSEIGNANTS

A) DE L'INSTITUTION À LA CELLULE

Le cégep se présente d'abord aux enseignants comme le lieu principal de leur activité professionnelle. C'est le cas même pour ceux qui se rendent fréquemment dans un hôpital, dans une entreprise industrielle ou dans un organisme social pour y effectuer un stage avec des étudiants ou pour rencontrer l'un d'entre eux qui y est stagiaire. On est enseignant d'*un* cégep, on fait partie d'*un* département et on est

membre d'*un* syndicat local. De même, le cadre administratif auquel l'enseignant est soumis et le cercle de relations professionnelles qu'il entretient s'insèrent, pour l'essentiel, dans cet univers.

Si on le compare à celui d'autres professions, cet univers paraît plutôt restreint. Toutefois, ce qui frappe bien davantage lorsqu'on approfondit les réponses faites par les enseignants interviewés, c'est le peu de « densité institutionnelle » qu'on y découvre. Ce constat s'impose, selon nous, si on passe en revue cinq pôles déterminants de l'institution cégep: l'administration, la commission pédagogique, le syndicat, les collègues et le département.

« Il s'est installé dans nos cégeps un lourd contentieux, une grande distance entre le pédagogique et l'administratif », remarquait récemment un directeur de cégep (Fédération des cégeps, 1985, p.1). La présente étude confirme ce diagnostic. En fait, vue du côté des enseignants, l'administration est là comme n'y étant pas. La majorité d'entre eux n'ont avec elle que des contacts épisodiques et de peu d'importance et les services qu'elle met à leur disposition, outre qu'ils sont peu nombreux, se situent, d'une façon générale, bien en deçà de ce qu'exigerait une pratique professionnelle moderne et vivante.

Mis à part le département, dont il sera question plus loin, il n'existe pas, par ailleurs, de lieux où les enseignants puissent chercher en commun des solutions aux nombreux problèmes dont ils sont conscients et qui, manifestement, les accablent en relation avec l'évolution des connaissances et des techniques (et donc des programmes et des cours), les caractéristiques des nouvelles générations d'étudiants et la transformation des méthodes pédagogiques. À distance, on pourrait croire que la commission pédagogique ou les autres organismes similaires qui existent ici ou là remplissent un tel rôle. De près, à la lumière des renseignements fournis par les enseignants, il ressort que ce n'est pas du tout le cas. Dans les 19 cégeps où ont eu lieu des entrevues, un tel organisme, lorsqu'il existe, n'a guère de signification pour les enseignants, sauf, peut-être, dans deux ou trois cas. On se montre déjà satisfait si ce lieu réussit à créer un meilleur « climat » entre l'administration et les représentants des enseignants. Un tel résultat n'est sans doute pas négligeable, encore que l'on puisse s'étonner qu'il soit aussi valorisé, mais il demeure en deçà de ce qui, dans le domaine pédagogique, s'avère nécessaire dès maintenant pour situer l'institution cégep à la hauteur des défis qui sont à l'origine de sa création même.

Quant au syndicat, il est, en ce moment, au repos pour ainsi dire. Peu actif, il soulève aussi peu d'intérêt. Cependant, il demeure présent à la conscience de tous, ou presque, et nombreux sont ceux qui continuent de regarder de son côté du coin de l'oeil. Si nous avons bien lu les commentaires des enseignants à son sujet, on doit en conclure que, dans une certaine conjoncture, un tel type de regroupement pourrait apparaître comme le seul lieu ayant un sens pour les enseignants ou, à défaut, ayant la capacité d'en dégager un. Sur ce point, la différence entre le syndicat et la commission pédagogique est considérable. À la différence du syndicat, aucun organisme pédagogique ne paraît pouvoir, dans la plupart des cégeps, devenir rapidement un lieu significatif pour les enseignants, à supposer, évidemment, qu'il y ait un consensus suffisant pour aller dans ce sens. En fait, même ce minimum est loin d'être assuré; nombreux sont les enseignants qui considèrent la mise sur pied d'un tel organisme comme « une bonne idée », mais, en général, ils ne voient pas poindre le jour où il en existera un qui répondra à leurs attentes.

Il y a peu à dire sur les rencontres entre collègues en dehors du département; ces rencontres sont rares, brèves et sans portée véritable sur le plan professionnel. L'une des enseignantes interviewées, qui a travaillé durant quelques années dans une grande entreprise industrielle avant de passer au cégep, a communiqué à l'interviewer son étonnement de ne pas pouvoir, comme dans son milieu antérieur de travail, distinguer ses collègues du même établissement d'hôtes de passage lors de rencontres dans les corridors ou à la cafétéria. Pour sa part, un enseignant, permanent dans un même cégep depuis plus de cinq ans, nous a confié n'avoir jamais vu deux ou trois de ses collègues de département, ceux-ci ne participant jamais, suite à un lointain conflit, aux assemblées départementales.

Malgré ce cas, extrême, le quasi-dicton suivant lequel « c'est dans le département que repose la vie du cégep » contient beaucoup de vérité. Comme les besoins et les exigences d'ordre professionnel ne trouvent guère d'écho ailleurs, ils se concentrent dans ce lieu. Le département devient ainsi, pour chaque enseignant, la structure principale du cégep où il enseigne. Rien n'indique cependant que le département constitue une structure forte par elle-même, un centre de réflexion intensive ou un lieu de coordination particulièrement efficace. Ce n'est pas ainsi que les enseignants interviewés le décrivent. Ils sont même souvent déçus par son incapacité de les aider de façon concrète et ils se montrent assez conscients des risques qu'il y aurait à vouloir y pousser trop loin les discussions de fond. En fait, on peut se demander si le département ne tire pas une grande part de sa réputation de la faiblesse des réseaux et des structures de soutien de l'environnement dans lequel il se trouve.

Compte tenu du contexte, un enseignant peut-il faire autre chose que de miser sur le département? Si on exclut, du moins pour l'instant, le retrait officieux et le repliement sur soi, deux possibilités s'offrent. La première consiste à tout penser et à tout organiser en fonction de « ses » étudiants, en ne s'occupant plus que de très loin du département. Cette option est déjà celle de certains enseignants, mais elle ne semble pas attirer beaucoup d'adeptes. Par ailleurs, nous

avons découvert avec étonnement une tendance apparemment lourde dans le sens d'unités fonctionnelles infra-départementales (comités, commissions, groupes centrés sur un cours, un groupe de cours, un programme ou une méthode pédagogique, etc.). C'est même à ce niveau, semble-t-il, que se prennent de plus en plus, à toutes fins pratiques, un bon nombre des décisions qui comptent vraiment dans un domaine comme l'enseignement. Au mieux, l'assemblée départementale « entérine » ces décisions. Pour le reste, cette assemblée devient essentiellement un lieu où on reçoit des informations, où on procède à diverses nominations, où on répartit le budget (de peu d'importance au demeurant) et où on s'entend sur un minimum d'orientations très générales.

Si, dans le domaine pédagogique, on veut identifier des lieux de solidarité et d'entraide, de réflexion soutenue, de cohérence ou de concertation, c'est de plus en plus, semble-t-il, dans ces petites cellules regroupant quelques enseignants d'une même discipline ou d'une même spécialisation qu'on aura le plus de chance de les repérer. Alors qu'on s'attendait à trouver une institution à l'intérieur de laquelle la vie circule dans tous les sens, c'est finalement surtout au-delà des canaux prévus, dans un bourgeonnement de cellules sans beaucoup de liens les unes avec les autres, qu'on la découvre.

Il existe donc un prévu et un réel, un officiel et un officieux dans le cégep que vivent les enseignants. Il convient de s'arrêter un peu plus longuement sur ce point pour voir, si possible, jusqu'où va cette dichotomie et ce qu'elle signifie.

B) LE RÈGNE DE L'OFFICIEUX

On le sait déjà par les chapitres précédents: dans le cégep décrit par les enseignants, le domaine des décisions départementales n'est pas le seul où l'officieux tend à remplacer l'officiel et, à vrai dire, à devenir un nouveau mode d'être. Dans presque tous les domaines déjà abordés, qu'il s'agisse du contenu des cours, de l'évaluation des étudiants, du choix des méthodes pédagogiques, de la place faite à l'innovation, du nombre d'étudiants par enseignant ou des lieux effectifs de participation, on a pu noter une marge, tantôt déjà significative et tantôt seulement indicative, entre la norme et le réel, le prévu (et, si celui-ci n'existe pas, l'attendu) et le vécu.

L'émergence d'une telle situation paraît inévitable à la lumière du constat fait en A. Tout, en fait, la nourrit: aussi bien les besoins, les attentes, les conjonctures et les initiatives personnelles que les exigences des étudiants et les contraintes de la matière, de l'horaire, de l'équipement ou des ressources. Deux précisions s'imposent ici pour bien comprendre ce qui se passe. La première est que cette situation n'évolue pas nécessairement dans le sens de la facilité. Le contraire est même probablement aussi fréquent. En deuxième lieu, il convient d'éviter toute confusion entre le règne de l'officieux et celui de l'arbitraire. En effet, dans certains cas, la cohérence des évolutions constatées dans le sens d'un second cégep nous a paru particulièrement forte et très attentive aux impératifs d'une formation de qualité.

On ne peut pas dire non plus que cette situation, qui pose pourtant de sérieux problèmes, soit vécue sous le signe de la culpabilité ou de la gêne. En philosophie, en électronique et en informatique par exemple, ce cégep réel s'impose ici et là comme allant de soi, le cas extrême étant sans doute celui des techniques infirmières où, disposant d'un cadre de référence propre déjà éprouvé, il est présenté avec une grande assurance et une grande franchise. Dans plusieurs cégeps, sinon dans tous, la répartition des tâches et l'organisation réelle du travail entre les enseignants et les enseignantes en techniques infirmières ou en soins infirmiers sont ouvertement différentes des normes et des règles considérées comme « officielles », celles-ci étant jugées, en l'occurrence, comme tout à fait inadéquates. En informatique, une situation semblable existe ici ou là, avec cette différence cependant que, sur certains points (concernant, par exemple, l'un ou l'autre contenu et l'approche la plus appropriée pour le dispenser), le cadre officiel est tellement vague que ce qui existe devient tout simplement ce qui doit exister.

Le cégep officiel, assez peu différent finalement du cégep institutionnel, et le cégep réel fonctionnent donc plus ou moins en parallèle. Celui-là ne peut pas, ou ne veut pas, assumer le cégep réel, tandis que celui-ci se construit entre enseignants sans attendre grand-chose du cégep institutionnel. Au-delà de l'écart qui sépare ces deux cégeps, on est donc amené à attirer l'attention sur un phénomène beaucoup plus important encore: le parallélisme qui préside au développement de chacun.

C) IMPASSE « 1 »

Le cégep avec lequel les enseignants se sentent en complicité, le seul même que la majorité d'entre eux connaissent, est celui où ils échangent avec des collègues appartenant à la même discipline ou à la même spécialisation qu'eux et où ils rencontrent des étudiants, la plupart du temps dans le cadre de cours. À la limite, on n'enseigne pas « dans un cégep », mais seulement « à des étudiants ». Ceux-ci pourraient fort bien se rendre ailleurs pour recevoir le même enseignement.

À l'intérieur du cégep, l'enseignant n'est satisfait ni de l'espace physique, ni de l'espace social dont il dispose. « En dehors de la classe, commente l'un des enseignants interviewés, l'enseignant n'est nulle part. Il n'y a rien qui le distingue des autres personnels. Symboliquement, l'enseignant n'existe pas... »

Dans cet univers, il existe peu de forces qui aillent dans le sens de l'édification d'une institution à la fois englobante et diversifiée (nous aurions écrit « polyvalente », si nous n'avions l'impression que ce terme est tombé en désuétude dans le milieu enseignant des

cégeps ; en tout cas, au cours des entrevues, à peu près aucun enseignant ne l'a utilisé). Pour la grande majorité des enseignants, le cégep considéré en tant que projet institutionnel demeure quelque chose de très vague ; plus, il ne paraît pas excessif d'affirmer qu'ils ne voient en lui, pour le moment, ni un idéal souhaitable, ni une utopie indicatrice d'une direction.

En conséquence, le cégep ne constitue pas un lieu où on *s'inscrit* dans un projet multidimensionnel à réaliser, où on *participe* de diverses manières et à divers niveaux, où on *investit* dans une action à longue portée et où on *développe* des relations multiples. Comme de telles exigences, qui paraissent pourtant inhérentes à toute pratique professionnelle, voire essentielles à tout être humain au travail, ne trouvent pas de réponse satisfaisante pour l'enseignant dans l'institution à laquelle il est formellement rattaché, il adopte une position de repli. Il se retrouve finalement seul avec, comme oasis, un cercle restreint de relations professionnelles et, au mieux, un petit groupe de collègues qui partagent avec lui certains problèmes et le soutiennent sur l'un ou l'autre point. On peut seulement souligner que cet isolement est moins prononcé dans le secteur des spécialisations que dans celui des disciplines.

« On a perdu de vue les objectifs d'un collège... Chacun s'est retranché dans un rapport de forces... La pédagogie est laissée pour compte... Il te reste à trouver toi-même ta motivation... » Ainsi parle un enseignant. Il exprime en clair, croyons-nous, ce que vivent ou ressentent sur ce point, dans leur grande majorité, les enseignants les plus conscients et les plus responsables.

2. L'ENSEIGNANT DE CÉGEP

A) EXPÉRIENCE ET FORCE DE L'ÂGE

En 1983-1984, le corps des enseignants à temps complet, permanents et non-permanents, des 46 cégeps du Québec comprenait environ 9 500 personnes[1]. C'est à l'intérieur de cette population que les 201 enseignants rencontrés ont été sélectionnés. Qui sont ces enseignants de cégep ? Avant de dégager quelques traits majeurs de leur situation et de leur pratique professionnelles, il s'impose de dire un mot de leurs caractéristiques personnelles et socio-éducatives, car celles-ci sont de nature à jeter un éclairage particulier et, de toute manière, indispensable sur la problématique qui est la leur à l'intérieur du cégep.

Nous savons déjà que sept sur dix des enseignants de cégep sont des hommes et que, parmi eux, trois sur cinq enseignent dans le secteur des disciplines[1]. Ces enseignants sont plutôt jeunes. En effet, plus de 80 % d'entre eux ont de 30 à 50 ans. Les femmes sont, dans l'ensemble, un peu plus jeunes que les hommes, tout particulièrement dans le secteur des disciplines. Il s'agit donc d'une population dont on a de bonnes raisons de croire qu'elle est apte à relever des défis de longue haleine. D'autant plus que ces enseignants ont, dans une proportion de 56 %, plus de 12 années d'expérience reconnues dans l'enseignement et, dans une proportion des deux tiers environ, de 18 à 20 années de scolarité reconnues.

Par ailleurs, un peu plus que la moitié de ces enseignants possèdent un diplôme universitaire de premier cycle. Il y en a cependant un sur cinq environ qui possède seulement un diplôme de niveau collégial ou un diplôme de niveau inférieur. Enfin, notons qu'environ 50 % détiennent un diplôme qui inclut une formation en pédagogie, « en enseignement » ou « en éducation »[2]. Sur ce point, il n'y a guère de différence entre les enseignants qui enseignent dans une discipline et ceux qui enseignent dans une spécialisation.

À la lumière de ces données, on s'aperçoit que les enseignants à temps complet des cégeps sont encore relativement jeunes (même si on n'y compte qu'environ 3 % de moins de 30 ans) et qu'ils sont gens d'expérience. On peut sans doute se poser certaines questions sur le niveau et la pertinence de leurs diplômes (en particulier dans le domaine pédagogique), mais il demeure que le fait pour une institution, quelle qu'elle soit, d'avoir à son service un personnel ayant de telles caractéristiques ne peut pas être considéré autrement que comme un atout, voire comme un atout exceptionnel.

B) UN DISPENSATEUR DE COURS

Pour le public en général, l'activité d'un enseignant consiste à donner des cours. Il ne se trompe guère dans sa perception globale. En effet, c'est ainsi que l'enseignant de cégep lui-même se voit et qu'il aménage son temps ; pour lui comme pour tout un chacun, cette occupation, qui peut revêtir des formes variées, constitue le centre de sa pratique professionnelle. L'ensemble de sa tâche et, en conséquence, sa rémunération et la plupart de ses autres conditions de travail sont, pour l'essentiel, fixées à partir d'un nombre de cours clairement identifiés à dispenser. Tout le

(1) Le nombre de personnes qui y donnaient un enseignement, tous statuts compris, était d'environ 15 000.

(1) Quelques-unes des données utilisées ici proviennent du chapitre II et les autres de tableaux commandés spécialement dans le cadre de la présente étude (et dont nous avons déjà parlé). Les nombres, de même que les pourcentages, sont arrondis.

(2) Une telle formation correspond plus ou moins à dix cours universitaires de trois crédits dans des domaines comme la pédagogie, la psychopédagogie ou la didactique (générale ou de telle matière en particulier). Le pourcentage indiqué inclut les enseignants qui possèdent un certificat de perfectionnement en enseignement collégial.

reste, qu'il s'agisse de rencontres avec des étudiants ou avec des collègues, d'évaluation des étudiants, d'activité de recherche ou de relations avec le monde du travail est, par la force des choses, cantonné dans une zone plus ou moins périphérique.

L'analyse de la pratique professionnelle actuelle de l'enseignant de cégep montre qu'il existe une distance considérable entre l'attention qui est accordée à la dispensation de cours et celle qui l'est à n'importe quelle autre occupation; en fait, aucune des occupations identifiées dans le tableau 33, sauf la dispensation de cours, ne paraît valorisée à cause de son importance intrinsèque.

Prenons le cas des rencontres avec les étudiants en dehors des cours. Dans le cadre de la pratique actuelle, on sait qu'elles constituent d'abord et avant tout un prolongement des cours. Sauf dans les cas où ces rencontres, pour une raison particulière, font partie intégrante du cours lui-même, relativement peu de choses paraissent prévues pour leur assurer régularité et, surtout, efficacité et qualité. Comme telles, elles font rarement l'objet d'une préparation précise et, encore plus rarement, d'une évaluation. Le temps qu'on leur accorde, c'est très souvent celui qui reste et l'espace où elles ont lieu celui où l'enseignant se trouve au moment où l'étudiant prend contact avec lui. Au total, il s'agit d'une occupation dont l'avènement ou l'« effectuation », de même que la conduite, dépendent uniquement du bon vouloir, de l'intérêt et de l'initiative des enseignants et des étudiants. Bien plus, tout enseignant qui veut, de façon systématique, en faire une composante essentielle de sa pratique professionnelle ne peut y parvenir qu'au prix de grands efforts et en se marginalisant. Tout se passe comme si les rencontres avec les étudiants faisaient partie de la pratique professionnelle de l'enseignant, mais à la condition qu'il n'y en ait pas trop, qu'elles ne requièrent pas d'espaces particuliers, qu'elles visent des objectifs plutôt limités, qu'elles puissent se glisser entre d'autres occupations jugées prioritaires, en un mot comme en cent, qu'elles n'exigent rien de spécifique.

Mutadis mutandis, on pourrait dire la même chose de n'importe quelle autre occupation déjà identifiée de l'enseignant: activité de coordination, création de matériel didactique pour d'autres enseignants, voire correction des travaux des étudiants. Ces occupations sont possibles, souhaitables même, mais elles ne jouissent pas d'une reconnaissance explicite et, en conséquence, elles ne sont guère prévues comme telles à l'intérieur d'un horaire, d'un aménagement concret de services et de ressources, d'une pédagogie ou d'un projet. Le cours, et plutôt un certain cours, constitue la norme et l'aune à partir desquelles on définit, on organise et on évalue la pratique professionnelle de l'enseignant.

Dans un tel contexte, on doit se demander si une véritable pratique professionnelle peut s'épanouir. Cette centration sur une occupation en particulier, par ailleurs plus ou moins coupée de toutes les autres, n'a-t-elle pas pour effet, en définitive, de les vider toutes de leur substance? Aussi, à force de relier l'enseignement à la dispensation de cours, ne finit-on pas par l'y réduire?

Par ailleurs, si on analyse ce qui se passe concrètement, il semble bien que cette orientation de base conduise à mettre l'accent sur les contenus eux-mêmes, aux dépens d'autres dimensions. De fait, si le coeur de l'enseignement c'est le cours à dispenser plutôt que la relation multidimensionnelle à établir avec des jeunes et le milieu éducatif à développer à partir d'une diversité d'activités et de documents, ce résultat s'avère cohérent. Par la suite, cette place accordée aux contenus a elle-même un effet de cascade: ainsi, par exemple, le perfectionnement devient une activité qui consiste à accroître la maîtrise des contenus, tandis que l'innovation est réduite à la recherche d'un moyen pour les adapter. On s'aperçoit ainsi que l'insistance trop unilatérale sur la maîtrise des contenus conduit le milieu enseignant et les responsables des cégeps à accorder une grande importance à cette maîtrise. Les chapitres antérieurs ont cependant démontré que les malaises les plus graves sont souvent ailleurs et autres.

C) TROIS ATTITUDES FONDAMENTALES

Face à ce qu'il vit dans son milieu professionnel, l'enseignant est bien obligé de réagir, d'une manière ou d'une autre, de choisir parmi diverses voies possibles et, avant tout, d'adopter des attitudes qui assurent sa survie et rendent son fonctionnement possible. Le fait de dégager quelques-unes de ces attitudes devrait donc permettre de comprendre de l'intérieur, dans ce qui la définit le plus clairement, la situation de l'enseignant en relation avec sa pratique professionnelle.

Au cours de l'analyse des données recueillies, trois de ces attitudes se sont dégagées avec une évidence particulière: l'adaptation, la résignation et la colère. On en décèle la présence à l'intérieur de presque toutes les dimensions professionnelles considérées. Le relief avec lequel elles ressortent n'est cependant pas aussi prononcé dans le cas de chacune, ni selon que l'enseignant qui a choisi ces attitudes est un homme ou une femme, un enseignant dans une discipline ou dans une spécialisation ou même un enseignant dans telle discipline ou dans telle spécialisation. On a d'ailleurs déjà pu se rendre compte de ce fait, en particulier par le chapitre VIII. Cette précision étant faite, il convient plutôt ici de considérer ces attitudes en tant qu'elles sont communes à un grand nombre d'enseignants. Aussi, chacune d'entre elles sera plutôt présentée en se référant à une seule dimension, soit, dans chaque cas, celle où l'attitude identifiée se manifeste avec le plus de netteté.

a) L'adaptation

Lors des entrevues, c'est d'abord en relation avec les contenus de formation que les enseignants ont fait état le plus fréquemment d'une attitude allant dans le sens d'une adaptation. Ils ont précisé que cette adaptation était double, tout en insistant surtout sur la première. Celle-ci consiste à adapter aux étudiants les contenus prévus ou déjà préparés, afin de les intéresser, voire, tout simplement, de les rejoindre et la seconde à s'adapter eux-mêmes aux nouveaux savoirs, aux nouvelles technologies ou aux nouvelles réalités sociales, afin de pouvoir les enseigner.

Les enseignants des cégeps sont préoccupés, sous divers aspects, par les contenus de formation. Cette caractéristique est même l'une des principales qui ressortent de la présente étude. Cependant, quels que soient les contenus présentés et quelle que soit la maîtrise qu'ils en ont, les mêmes enseignants sentent que les étudiants leur échappent. Sur ce point aussi, l'inquiétude des enseignants va loin. Il existe en effet, selon eux, un « décalage », un « fossé », une « rupture » entre eux-mêmes et les étudiants. Ce phénomène est profond et il serait de plus en plus caractérisé. Certains croient même pouvoir dater avec précision le moment où il s'est produit (« Depuis quatre ou cinq ans, on ne peut plus faire ce que l'on faisait avant »). Les enseignants de cégep que nous avons rencontrés comparent souvent, à partir d'exemples très concrets, les capacités des étudiants actuels et celles des étudiants du passé. Ces comparaisons vont presque toujours dans le sens du « maître déçu qui se souvient de mieux ».

Dans ce contexte, un grand nombre d'enseignants, sûrement une bonne majorité, se sont faits à l'idée, non sans réticence dans plusieurs cas et, parfois, avec une certaine angoisse, qu'il fallait « adapter les contenus ». Est-il nécessaire de préciser dans quel sens ? Non, l'adaptation à laquelle on pense ne signifie pas un accroissement, ni de plus fortes exigences.

En même temps qu'il doit revoir ses cours et modifier ses méthodes, l'enseignant doit aussi s'adapter au « virage technologique » et à d'autres développements qui surgissent sans cesse dans le domaine des connaissances. Dans leur ensemble, les enseignants paraissent favorables à cette seconde adaptation, tout comme à la première, mais sa mise en oeuvre soulève un vent de fébrilité. Ils se sentent, en particulier, coincés par le temps et dépourvus de moyens.

Il existe donc chez l'enseignant actuel, surtout dans le domaine des contenus de formation, une attitude relativement développée dans le sens de l'adaptation. Cette attitude est beaucoup plus courante que le raidissement, qui existe aussi cependant. En conclusion sur ce point, on nous permettra de mentionner quelques-unes des interrogations que le mouvement vers l'adaptation des contenus aux étudiants fait ressortir. La première concerne la réalité elle-même : est-il aussi vrai que les enseignants l'affirment que la préparation à des études collégiales, voire la capacité même de poursuivre de telles études, ont chuté — et continuent de chuter — aussi fortement ? Une seconde se rapporte aux motifs profonds qui animent les enseignants lorsqu'ils adaptent les contenus aux étudiants : ne s'y mêle-t-il pas, ici ou là, une certaine faiblesse imaginative, une certaine peur de l'innovation véritable à partir d'autres moyens ou selon d'autres cheminements, voire une certaine démission ? Enfin, il semble bien que la trame dramatique qui sous-tend actuellement toute la question des contenus réels de formation évolue de façon incertaine, avec un bon nombre de malentendus et d'ambiguïtés[1]. Il y a là une zone certaine de malaise et de tensions croissantes inévitables.

b) La résignation

Cette attitude est déjà visible dans le domaine des échanges avec l'administration. On accepte même facilement de n'avoir aucun contact avec elle. C'est cependant dans un autre domaine — qui, incidemment, concerne également l'administration — que la résignation paraît avoir fait son nid : il s'agit des services à l'enseignant et des ressources pour l'enseignement (en excluant ici les équipements majeurs, où la situation est plus complexe).

En bref, il est possible de schématiser ainsi la situation : on a très peu, mais on est plutôt content quand même, car on réussit à se « débrouiller ». Le secrétariat fonctionne cahin-caha ? « Je dactylographie mes textes moi-même ». La bibliothèque ne peut pas commander les livres nécessaires ? « Je fais des photocopies ». Il n'y a pas de budget pour faire venir des conférenciers ? « Je fais autre chose ». C'est très compliqué de commander des films ou d'obtenir un magnétoscope ? « Je ne passe plus ni films, ni vidéos. Je me contente d'utiliser ce qui est le plus facile : des acétates, une craie et un tableau ». On manque de produits pour effectuer des expériences en laboratoire ? « Les étudiants en font moins... Ils travaillent davantage ensemble... ». Une pièce mécanique de trente sous se brise en plein milieu d'un cours en atelier ? « Le coordonnateur n'est pas là pour signer la réquisition nécessaire. Le cours est perdu... » Les services « se dégradent » et « tout est à l'abandon » ? « On fait ce qu'on peut avec ce qu'on a ». Voilà le ton dominant des réponses recueillies au cours des entrevues sur la question des services et des ressources, même si quelques enseignants, notamment en informatique, en fabrication mécanique et en électronique,

(1) Ce phénomène est particulièrement évident en langues et littérature et en philosophie, mais les enseignants interviewés ont également fait état de problèmes sérieux, et ressentis comme tels, en techniques de secrétariat, en mathématiques, ainsi que dans plusieurs autres disciplines et spécialisations.

se sont montrés moins conciliants[1]. Et les silences, nombreux dans ces domaines, de même que les « Il n'y a pas de problème; je n'en utilise pas » sont encore plus éloquents.

Cette résignation met en lumière ce qu'il est bien difficile de ne pas considérer comme une pauvreté générale de services de soutien à l'enseignant et de ressources pour l'enseignement[2]. Cette pauvreté, il faut y insister, n'est pas seulement, ni même toujours, matérielle; elle est aussi de l'ordre de l'aménagement des choses, du crédit que l'on accorde à ces services et à ces ressources, du climat qui entoure leur utilisation.

Si l'enseignant ne se montre pas plus exigeant dans ce domaine, c'est peut-être parce qu'il ne voit pas bien, dans la conjoncture actuelle, comment la pratique de sa profession pourrait être plus efficace. Ou peut-être, on l'a souvent dit[3], a-t-il peur des changements, voire des bouleversements, que l'utilisation intensive de services techniques et professionnels développés et de ressources didactiques de tous genres entraînerait nécessairement dans l'aménagement, voire dans l'orientation même, de sa pratique professionnelle?

c) La colère

On accepte sans trop de difficulté des photocopies « pâles », une gamme restreinte de documents utilisables directement par l'étudiant et des laboratoires qui manquent de produits pour les expériences les plus courantes, mais la colère pointe lorsqu'il est question des bureaux à tous vents et des salles de cours mal chauffées ou mal climatisées.

Cette question ayant été longuement traitée dans le chapitre V (section 2) et reprise ailleurs dans le rapport, il ne paraît pas pertinent d'y revenir, sauf pour se demander pourquoi c'est probablement sur ce point que les sentiments sont le plus à vif.

Une première explication est évidente: ces conditions nuisent gravement à tous les aspects de l'activité professionnelle de l'enseignant: la préparation des cours, leur prestation même, les rencontres avec les étudiants, la correction des travaux, etc. Le fait de s'en inquiéter ne peut être considéré que comme un signe de santé et il doit, jusqu'à preuve du contraire, être interprété comme une volonté, de la part des enseignants, d'améliorer l'efficacité et la qualité de leur enseignement.

Une deuxième explication possible, et pas nécessairement contradictoire avec la première, est plus délicate. Elle consiste à affirmer que, tout au moins dans le contexte actuel, il existe une équation entre la considération que l'on a pour l'enseignant et l'attention que l'on porte aux conditions environnementales dans lesquelles il doit effectuer son travail. C'est de cette façon que le gouvernement, le public et, plus directement, l'administration locale lui conféreraient, ou non, un « statut« [1].

D) IMPASSE « 2 »

Au fond, les enseignants que nous avons rencontrés croient peu au cégep d'aujourd'hui, et encore moins à celui de demain si l'évolution en cours se poursuit dans la même direction. Leur relative jeunesse n'est pas un cordial. Dans leur esprit — et ils l'expriment assez clairement aussi par leur action —, ce cégep a peu d'avenir et, s'il en a, c'est un avenir qui mérite peu de peine.

C'est donc vers leur discipline ou vers leur spécialisation — et, dans son prolongement, le département — que les enseignants se replient et, beaucoup plus précisément encore, vers les étudiants qu'ils se tournent. Mais là aussi, hélas! de nombreuses déceptions les attendent. La difficulté de la tâche dépasse les capacités de ces francs-tireurs, compétents et dévoués, qui, lancés seuls dans toutes les directions, n'arrivent que très difficilement à repérer la bonne cible. Chacun est alors renvoyé à lui-même, obligé, pour survivre, d'accepter maints compromis qu'il fait semblant de justifier par la résignation, la colère ou l'indifférence. Dans une institution qui refuse de se nommer clairement, le voilà à son tour qui se présente comme chimiste plutôt qu'enseignant ou qui déclare: « Je ne dis jamais à personne que je suis enseignant. J'ai honte! »

3. L'ENSEIGNANT AUTRE DE L'AUTRE CÉGEP

A) DES MALAISES QUI S'ENTRECROISENT

Par définition, un malaise n'est pas un mal précis; il annonce ce mal, il prévient seulement qu'il va venir (à moins que certaines dispositions ne soient prises...

(1) Dans ces cas, il s'agissait beaucoup plus d'équipements que de services ou de ressources didactiques. En relation avec des problèmes d'équipement toujours, un enseignant avait même préparé, avant l'entrevue, quelques pages de notes sur tout ce qui n'allait pas dans son département à ce sujet.

(2) Peut-être faut-il émettre ici quelques réserves concernant la bibliothèque. En tout cas, les renseignements que nous avons à ce sujet sont moins précis.

(3) Dans les milieux québécois de la technologie dans l'enseignement, il s'agit même, en général, d'une conviction plutôt que d'une hypothèse.

(1) Sur ce point, le témoignage déjà cité: « L'enseignant n'est nulle part... Symboliquement, il n'existe pas » n'est-il pas particulièrement éloquent?

Nous y reviendrons). En fait, les enseignants de cégep sont aux prises avec plusieurs malaises en même temps; ceux-ci ont leur source dans la société, dans le cégep et dans leur propre comportement, comme on l'a vu au fil des pages précédentes. Aussi, dans la conjoncture actuelle, il semble bien que ces malaises se rejoignent, se renforcent et tendent à se confirmer.

D'un côté, les enseignants interviewés décrivent un cégep qui n'est certainement plus une utopie mobilisatrice et qui, dans son fonctionnement concret, n'est pas, non plus, une institution viable à moyen ou à long terme.

De l'autre, ces enseignants laissent deviner leur solitude et le sentiment d'impuissance qui les habite, impuissance multiple, car on évoque aussi bien, dans ce contexte, les étudiants et les collègues que l'administration et le public. Dans un tel climat, les attitudes ouvrant à la prise de conscience des problèmes (ceux qui concernent la relation avec les étudiants en particulier), à la prise en charge de l'institution cégep, à une responsabilité assumée avec d'autres collègues et à la gratuité dans un effort soutenu ont bien du mal à naître. Non seulement l'autonomie professionnelle est pratiquement inexistante, mais il n'y a pas davantage, dans ce cas, occupation significative de rôles à l'intérieur d'un système de communications[1].

Ce rapport a assez montré, nous l'espérons, que le malaise de l'enseignant de cégep est repérable dans plusieurs champs et dimensions de sa pratique professionnelle (évaluation des étudiants, comportement pédagogique, utilisation de ressources didactiques, relations avec l'administration, le syndicat, les collègues ou les étudiants, etc.). Une réflexion plus globale montre maintenant que ce malaise est bien près d'être général et qu'il atteint l'enseignant dans sa raison d'être même comme professionnel de l'enseignement.

B) UN APPROFONDISSEMENT NÉCESSAIRE

Cet autre enseignant et cet autre cégep formant couple n'émergeront pas sans un approfondissement continu de ce qu'il convient de faire et sans des efforts soutenus pour le faire. Sans aller jusqu'à des recommandations précises, dont nous avons déjà dit qu'elles dépassent le cadre de ce rapport, on nous permettra sans doute de mentionner, à titre indicatif, quelques axes de recherche susceptibles d'encadrer cet approfondissement et quelques secteurs d'action où paraît s'imposer en priorité une concertation.

a) Axes de recherche

Un premier axe se situe dans le prolongement direct de la présente étude. Sur les mêmes points que celle-ci, ou sur des points similaires, on pourrait aller plus loin au niveau de chacun des secteurs, ou même à celui de tel groupe de disciplines ou de tel groupe de spécialisations, de telle discipline ou de telle spécialisation. Étant donné l'hétérogénéité de l'enseignement collégial, de semblables études, si elles étaient assez nombreuses et convergentes, permettraient de tenir compte des différences lors d'éventuelles réformes et, en conséquence, d'asseoir celles-ci sur des bases beaucoup plus solides.

Deux autres axes, jugés importants au moment où cette étude a été entreprise, mais laissés plus ou moins dans l'ombre pour diverses raisons, pourraient être de nouveau considérés: la première concerne la situation de l'enseignant dans la société et la seconde ses aspirations et ses motivations.

Enfin, un autre axe au moins doit être signalé avec insistance: il s'agit de l'ensemble des interrelations qui existent entre les enseignants et les étudiants. Un tel sujet devrait couvrir aussi bien les relations « humaines », à l'intérieur ou à l'extérieur des cours, que les diverses relations « médiatisées » (par des manuels, des travaux ou tout autre canal).

b) Secteurs d'action

Le département constitue sûrement l'un de ces secteurs prioritaires où une action s'impose. Ce lieu privilégié de rencontre des enseignants fait pratiquement l'unanimité sur son importance. Il y a cependant lieu de s'interroger sérieusement sur son rôle et sur son fonctionnement.

En deuxième lieu, la commission pédagogique vient spontanément à l'esprit. Dans ce cas cependant, les problèmes se posent de manière tout autre que pour le département. Ce n'est pas de réforme, même radicale, dont il faut parler ici, mais d'une nouvelle considération en profondeur de ce en quoi consiste le « pouvoir pédagogique » dans un cégep et selon quels principes et modalités il doit être réparti et contrôlé. « Nouvelle considération » ne signifie pas, nous y insistons, faire table rase du passé; tout ce qui a été réalisé jusqu'à maintenant devrait, au contraire, être recueilli avec attention et sympathie et être mis à la disposition de tous ceux qui veulent y réfléchir.

Enfin, parmi plusieurs autres possibles, il nous semble que la définition des occupations qui font partie de l'activité professionnelle de l'enseignant devrait faire l'objet d'une attention toute spéciale. Nous avons tenté, à partir des résultats recueillis au cours de la présente recherche, de nommer ces occupations (voir le tableau 33). Beaucoup reste à faire pour donner à *chacune*[1], en se référant à des engagements concrets, un sens et une dimension.

---

(1) Nous nous inspirons ici de la réflexion suivante d'Alain Touraine: « Dans les sociétés industrielles, ... on assiste à la disparition de l'autonomie professionnelle... L'activité professionnelle est de plus en plus directement définie en termes de rôles occupés dans un système de communications » (1984, p. 233).

(1) Si nous soulignons « à chacune », c'est pour attirer l'attention du lecteur sur le fait que la création de matériel didactique par l'enseignant pour d'autres que lui-même et le maintien d'une relation active avec une association professionnelle ne doivent pas être davantage oubliés que le perfectionnement et la recherche.

C) UN AVENIR POSSIBLE SOUS LA LUMIÈRE DE DEUX REGARDS

Sur la couverture du livre remarquable de René Huyghe et Daisaku Ikeda (1980) consacré aux bouleversements et au déclin actuels de notre civilisation (dans son ensemble, et non seulement dans son volet occidental) dans tous ses domaines-charnières, et notamment dans celui de l'éducation, on trouve une reproduction partielle de deux oeuvres d'art (une sculpture de l'Orient et une peinture de l'Occident, un Van Gogh en l'occurrence). On ne voit que leurs yeux; ce sont, en somme, deux regards sur le monde.

L'Occidental a les yeux grand ouverts. Il regarde droit devant lui. Il interroge. Il a l'air inquiet, angoissé peut-être même. L'Oriental, au contraire, a les yeux mi-clos. Il observe aussi ce qui se passe, mais son regard est plutôt tourné vers l'intérieur. Le peu que l'on voit de ses yeux laisse deviner une attention aussi vive au monde, mais on ne perçoit chez lui aucune inquiétude; la sérénité domine.

C'est avec l'évocation de ces deux regards que nous aimerions terminer ce rapport. Si l'on veut empêcher que les malaises profonds qui affectent le milieu de l'enseignement collégial dégénèrent en crise insoluble, si l'on veut même plutôt corriger les malaises dont ces pages ont montré qu'ils affleuraient ou se manifestaient en de multiples endroits, comme autant de crises en sursis, si l'on veut, en somme, qu'à une certaine nuit succède une nouvelle aurore, il faut une prise de conscience de la situation, une prise de conscience étendue, ouverte, qui regarde lucidement les faits, qui en mesure la gravité et qui ait la sagesse de s'en inquiéter. Mais il faut aussi ce regard plus posé, moins dramatique (nous allions écrire: « moins dramaturgique »), plus tourné vers l'intérieur, plus sensible aux ouvertures qui ne vont pas de soi, aux zones plus claires, qui existent et qui sont quand même assez nombreuses, aux potentialités qui sommeillent à l'intérieur des personnes et que recèlent les situations ou, tout simplement, à la foi dans le futur, qui est, selon Pierre Lacour, « l'honneur et le péril de la condition humaine ».

Au cours des entrevues, la dernière question que nous posions aux enseignants portait justement sur leur avenir; nous leur demandions comment ils voyaient leur avenir professionnel. L'un d'entre eux, inquiet comme beaucoup d'autres, a ainsi résumé sa vision personnelle: « Ce qui me conserve, entre autres, malgré tout, c'est que je sens qu'il y a quelque chose à faire là ». Notre souhait le plus vif est que ce rapport aide cet enseignant, ses collègues, de même que toutes les personnes et toutes les institutions concernées, à découvrir ce en quoi consiste ce « quelque chose » et qu'ils puissent tous, un jour, ensemble et « là » même, le « faire ».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES[1]

ALAIN, MARCEL (1973)
L'orore: l'opération réflexion, objectifs, recherche, expérimentation. Jonquière: Cégep régional du Saguenay — Lac St-Jean. 99 p.

ASSOCIATION DES INSTITUTIONS D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (1972)
Rapport de l'enquête auprès des professeurs d'histoire par le comité d'histoire de l'A.I.E.S. Montréal. 72 p.

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE (1983)
Motivation et pratiques pédagogiques. Actes du second colloque annuel de l'A.Q.P.C. Québec: Direction générale de l'Enseignement collégial, CADRE ET A.Q.P.C. 222 p.

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE (1984)
L'étudiant de cégep: le connaître pour quoi... faire? Actes du 3ième colloque annuel de l'A.Q.P.C. Québec: Direction générale de l'Enseignement collégial et CADRE. 265 p.

BAKER, MAUREEN (1985)
« Quand je pense à demain... ». Une étude sur les aspirations des adolescentes. Ottawa: Conseil consultatif canadien de la situation de la femme. 194 p.

BOUDON, RAYMOND ET LAZARSFELD, P. (1965)
Le vocabulaire des sciences sociales. Paris: Mouton. 399 p.

BRUNET, LUC (1983)
Le climat de travail dans les organisations. Montréal: Agence d'Arc. 141p.

CARLOS, SERGE (1974)
Recherche sur la tâche des enseignants du collégial. Québec: Ministère de l'Éducation, service général des Personnels des organismes d'enseignement (Document d'étude et de recherche, CETEC-1). 158 p.

CAZENEUVE, JEAN (1976)
Dix grandes notions de sociologie. Paris: Seuil. 249 p.

CHAMBERLAND, CLAIRE (1980)
« L'étudiant conformiste et l'enseignement du français au cégep: une étude de rôles ». *Recherches sociographiques*. Québec: Université Laval, département de Sociologie. Vol. 21, no 3, p. 283-316.

CHARBONNEAU, FRANÇOIS, LACHARITÉ, NORMAND ET VIDRICAIRE, ANDRÉ (1972)
Les professeurs de philosophie des collèges du Québec. Montréal: Direction générale de l'Enseignement collégial. 4 vol.

CHASSÉ, YVON ET TREMBLAY, LOUIS-MARIE (1975)
Opération sciences fondamentales: formation, perfectionnement et recyclage des maîtres en sciences fondamentales. Québec: Direction générale de l'Enseignement collégial. 25 p.

COMITÉ PLURIDISCIPLINAIRE POUR LA COMMISSION DES DIRECTEURS DES SERVICES PÉDAGOGIQUES (1980)
Ressources et pratiques pédagogiques. Rapport final d'une recherche réalisée dans un ensemble de collèges du Québec au printemps de 1978. Québec: Direction générale de l'Enseignement collégial. 2 vol. et un abrégé: 342, 260 et 80 p.

COMMISSION D'ÉTUDE DE LA TÂCHE DES ENSEIGNANTS DU COLLÉGIAL (1975)
La tâche des enseignants du collégial. Rapport final. Québec: Ministère de l'Éducation, service général des Personnels des organismes d'enseignement. 3 vol.: 275, 161 et 223 p.

COMMISSION D'ÉTUDE SUR LA CLASSIFICATION DES ENSEIGNANTS (1975)
La classification des enseignants. Rapport de la Commission d'étude. Québec: Ministère de l'Éducation. 325 p.

COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT (1964)
Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Vol. 2, chap. VI: L'enseignement pré-universitaire et professionnel. Vol. 3, chap. XXVII: Le régime des études au niveau des instituts et chap. XXIX: Programmes, manuels, examens, inspection. Québec.

(1) Ne comprend que les documents cités ou faisant partie d'une manière ou de l'autre de l'étude.

CONSEIL DES COLLÈGES (1985)
Le Cégep de demain. Rapport du Conseil des collèges effectué à la suite de la consultation de 1984. Québec: Conseil des collèges. 180 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1975a)
Le collège. Synthèse de la consultation sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial. Québec: Conseil supérieur de l'Éducation. 197 p. et 4 appendices.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1975b)
Le collège. Rapport sur l'état et les besoins et l'enseignement collégial. Québec: Conseil supérieur de l'Éducation. 185 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1984)
La condition enseignante. Avis au ministre de l'Éducation. Québec: Conseil supérieur de l'Éducation. 219 p. En vente chez l'Éditeur officiel.

DARLINGTON, ROBERT (1980)
Évaluation de la présence d'une activité de recherche en psychologie au niveau collégial. Résultats d'un sondage. Montréal et St-Jérôme: Société québécoise pour la recherche en psychologie et Collège de St-Jérôme. 43 p.

DESSUREAULT, GUY (1981)
Recherche documentaire sur les professeurs du collégial (vol. I). Formation et perfectionnement. Québec: Ministère de l'Éducation, direction de la Recherche, secteur de la Planification. 217 p.

DESSUREAULT, GUY (1983)
Recherche documentaire sur les professeurs du collégial (vol. II). Caractéristiques professionnelles et socio-culturelles. Québec: Ministère de l'Éducation, direction de la Recherche, secteur de la Planification. 244 p.

DESSUREAULT, GUY (1985)
Recherche documentaire sur les professeurs du collégial (vol. III). Le professeur de collège, tel que souhaité et perçu. Québec: Ministère de l'Éducation, direction de la Recherche, secteur de la Planification. 258 p.

DORÉ, YVES ET BUREAU, SERGE (1973)
Les ZooGEP, camp de concentration(s). St-Félicien: les Éditions Tribales. 260 p.

DUMONT, FERNAND (1968)
Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire. Montréal: Hurtubise HMH (Collection H). 233 p.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS (MARS 1985)
« La qualité de l'enseignement et les cégeps ». *Cégepropos Dossier.* Montréal: Fédération des cégeps. No 93.

FOCILLON, HENRI (1943)
Vie des formes. Paris: PUF. 132 p.

FOUCHER, ROLAND ET AUTRES (1974)
La satisfaction au travail et les aspirations reliées au travail des professeurs du réseau collégial québécois (secteur francophone). Montréal: INRS-Éducation. 47 p.

FRIEDBERG, ERHARD (1975)
Les organisations. In Cazeneuve, Jean (ed). *La sociologie et les sciences de la société.* Paris: Retz. P. 346-365.

GAGNÉ, FRANÇOYS (SANS DATE)
La recherche pédagogique au niveau collégial. Montréal: Cégep de Maisonneuve. 27 p.

GEISER, ROLAND ET AUTRES (1978)
Enquête sur l'intégration de l'audio-visuel en situation d'apprentissage. Rapport final. Saint-Jean-sur-Richelieu: Centre administratif de la Recherche, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. 121 p.

GINGRAS, PAUL-EMILE (1981)
L'impact de la recherche dans les collèges du Québec. Montréal: CADRE. 9 p.

GIRARD, MATHIEU ET GINGRAS, PAUL-ÉMILE (1985)
La pratique professionnelle des enseignants dans la documentation officielle de l'État. Version amendée, 5 mars 1985. Montréal: CADRE. 39 p. Polycopié.
Ce document a été préparé dans le cadre de la présente étude et pour ses fins.

GOODLAD, JOHN I. (1984)
A Place Called School. Prospects for the Future. New-York: McGraw-Hill. 396 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1984)
Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel. L.R.Q., chapitre C-29. Québec: Éditeur officiel du Québec.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1979)
Loi sur le Conseil des collèges. L.R.Q., chapitre C-57.1. Québec: Gouvernement du Québec.

HAMON, HERVÉ ET ROTMAN, PATRICK (1984)
Tant qu'il y aura des profs. Paris: Seuil (L'épreuve des faits). 369 p.

HUYGHE, RENÉ ET IKEDA, DAISAKU (1980)
La nuit appelle l'aurore. Dialogue orient-occident sur la crise contemporaine. Flammarion. 353 p.

LAMBERT, CÉCILE (1981)
Enquête sur la formation infirmière au niveau collégial. Québec: Direction de l'Enseignement collégial. 157 p.

LAMONTAGNE, JACQUES (1973)
Les professeurs de collège pendant la réforme scolaire des années soixante au Québec: analyse psycho-sociologique d'un changement social. Montréal: Université de Montréal. 479 p.

LAMONTAGNE, JACQUES, PARIZEAU, CLAUDE B. ET THERRIEN, RITA (1973)
Le test PERPÉ et les valeurs éducatives des professeurs et des étudiants dans les cégeps. Montréal: INRS-Éducation. 29 p.

LAMONTAGNE, JACQUES ET THERRIEN, RITA (1974)
L'évolution de l'approche pédagogique des professeurs de cégep. Montréal: Université de Montréal. 33 p.

LAMONTAGNE, JACQUES ET THERRIEN, RITA (1977)
Les valeurs des professeurs de cégep. Montréal: Université de Montréal. 389 p.

LAMY, FRANÇOIS (1984)
Problématique en arts appliqués. Rapport de recherche. Québec: Direction générale de l'Enseignement collégial. 491 p.

LAROCQUE, PIERRE, GAGNÉ, FRANÇOYS ET HAMEL, CLAUDE (1977)
Sondage auprès de la clientèle du certificat de perfectionnement en enseignement collégial. Sherbrooke: Université de Sherbrooke. 146 p.

LARUE, MARCEL (1981)
L'individualisation de l'éducation physique en milieu collégial. Rapport final. Lauzon: Cégep de Lévis-Lauzon. 103 p.

LE BOULENGÉ, MARC (1978)
Enquête sur les tâches et objectifs dans les cours obligatoires de français au niveau collégial. Québec: Direction générale de l'Enseignement collégial. 240 p.

LEGAULT, GINETTE, AVEC LA COLLABORATION DE NORMANDE LÉVESQUE (1984)
Le cégep de demain: pouvoirs et responsabilités. Synthèse de la consultation. Québec: Conseil des collèges. 41 p. Polycopié.

MASCHINO, MAURICE T. (1983 et 1984)
Voulez-vous vraiment des enfants idiots? Précédé de *Vos enfants ne m'intéressent plus.* Paris: Hachette (Pluriel). 327 p.

MESSIER, SUZANNE ET LANDRY, MONIQUE (1984)
Proposition de modalités de perfectionnement en bureautique aux professeur(e)s de secrétariat du réseau collégial. Montréal: Collège Bois-de-Boulogne. 245 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (JUIN 1975)
Voir Commission d'étude de la tâche des enseignants du collégial.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1980)
Ressourcement et envol. Rapport du colloque des techniques infirmières. 2 au 5 juin 1980. Montréal: Collège de Maisonneuve et Direction générale de l'Enseignement collégial. 3 vol.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (ANNÉES DIVERSES)
Cahiers de l'enseignement collégial. Tome 1: *Renseignements généraux. Disciplines. Programmes professionnels.* 1982-1983, 1983-1984 et 1984-1985. Tome 2: *Description des cours.* 1983-1986. Québec: Ministère de l'Éducation, direction générale de l'Enseignement collégial.

MINISTÈRE DE L'EDUCATION (1983a)
Dispositions constituant des conventions collectives. Enseignants (C.E.Q.) 1983-1985. Québec: Ministère de l'Éducation. 247 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1983b)
L'évaluation dans le système éducatif. Cadre général et perspectives de développement. Québec: Ministère de l'Éducation. 144 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1984)
Dispositions constituant des conventions collectives. Enseignants (C.S.N.) 1983-1985. Édition amendée en vertu de la lettre d'entente no 10. Québec: Ministère de l'Éducation. 312 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1985)
Terminologie de l'éducation. Québec. 108 p.

MORIN, DANIEL (1983)
L'utilité des services de support documentaire à l'enseignement, selon l'opinion des enseignants de niveau collégial. Montréal: Université de Montréal, École de bibliothéconomie. 182 p.

MULLER-HELM, ANITA (1981)
Les collégiens québécois et le français. Contribution à l'étude et à la mesure de l'attitude vis-à-vis de la langue maternelle. Montréal: Université de Montréal. Thèse de doctorat (Faculté des sciences de l'éducation). 296 p.

PAUL, ROSS H. (1979)
« Le professionnalisme chez les enseignants. Une analyse prospective ». *Critère.* Montréal: Cégep Ahuntsic. No. 25 (Printemps 1979), p. 53-63

PERFORMA (1982)
La recherche et l'analyse des besoins de perfectionnement dans les collèges du réseau PERFORMA. Sherbrooke: Université de Sherbrooke. 26 p.

PERRIEN, JEAN, CHÉRON, EMMANUEL J. ET ZINS, MICHEL (1983)
Recherche en marketing: méthodes et décisions. Chicoutimi: Gaëtan Morin. 615 p.

PINEAU, GASTON (1976)
Le perfectionnement des enseignants du collégial et PERFORMA. Sherbrooke: Université de Sherbrooke. 78 p.

PINEAU, GASTON (1978)
Formation continue des enseignants: une stratégie inter-organisationnelle au collégial, PERFORMA. Sherbrooke et Montréal: Université de Sherbrooke et Université de Montréal. 105 p.

PINTO, ROGER ET GRAWITZ, MADELEINE (1967)
Méthodes des sciences sociales. Paris: Dalloz. 935 p.

RAND CORPORATION (THE) (1955)
A Million Random Digits with 100 000 Normal Deviates. New-York: The Free Press. 600p. Partie utilisée: p. 1 à 400.

RIENDEAU, MARCEL (1978)
PERFORMA: Helping the Teachers in Francophone Québec. *Journal of the Association of Canadian Community Colleges.* Ottawa. Vol. 2, no 1, p. 2-16.

SABOURIN, ROBERT (1975)
Analyse du phénomène de sensibilisation du milieu éducatif à la mise en place de mécanismes d'évaluation des institutions. Sherbrooke: Cégep de Sherbrooke. 133 p.

SAUCIER, JEAN (1979)
La participation de l'enseignant à l'apprentissage philosophique de l'apprenant. Montréal: Université de Montréal. Thèse de doctorat. 415 p.

STE-MARIE, MARGUERITE ET RÉGNAULT, JEAN-PIERRE (1977)
Biopsie. Rapport final. Montréal: Collège de Rosemont. 349 p.

SYNDICAT DES PROFESSEURS DU COLLÈGE DU VIEUX-MONTRÉAL (DÉCEMBRE 1984)
Dossier du Comité d'action sur les conditions de vie au Collège du Vieux-Montréal. 20 p. Polycopié.

SYNDICAT DES PROFESSEURS DU COLLÈGE DE LA RÉGION DE L'AMIANTE (FÉVRIER 1985)
Rapport du comité de travail sur la démocratie et la dissidence au syndicat des professeurs du Collège de la Région de l'Amiante. Thetford-Mines: Syndicat des professeurs du Collège de Thetford. 69 p.

TOCQUEVILLE, ALEXIS DE (1963)
De la démocratie en Amérique. Paris: Union Générale d'Éditions. 377 p.

TOURAINE, ALAIN (1982)
Sociologie de l'action. Paris: Seuil. 507 p.

TOURAINE, ALAIN (1984)
Le retour de l'acteur. Essai de sociologie. Paris: Fayard (Mouvements 3). 350 p.

WAGSCHAL, HARRY (1979)
NEW SOCIETY? NEW EDUCATION? Montréal: H.G. Press. 179 p.

Titres déjà parus dans cette collection :

1983-1984

Relever les défis. Trouver des solutions.
Réflexions sur la formation professionnelle des jeunes.
Code 59-1563

1984-1985

Le régime d'aide financière aux étudiants du postsecondaire.
Rapport de recherche.
Charles Larochelle **Code 59-1576**

Évaluer l'état de l'éducation. Étude de systèmes.
Paul-Émile Gingras **Code 59-1571**

Le vécu, le pratique et le concret dans l'enseignement collégial.
Des étudiants expriment leurs besoins et proposent des solutions.
Pierre Côté **Code 59-1583**

La participation étudiante aux activités parascolaires et aux instances des collèges. Rapport de recherche.
Charles Larochelle **Code 59-1587**

1985-1986

La richesse éducative des stages — Rapport de recherche sur les stages de quatre programmes professionnels.
Linda Bourget. La Commission de l'enseignement professionnel.
Code 9516-0201

Gouvernement du Québec
Conseil des collèges

9516-0202